بسم الله الرحمن الرحيم



صوت الجامعة
Sawt Al-Jamiaa



صوت الجامعة
Sawt Al-Jamiaa

مجلة أكاديمية علمية نصف سنوية محكَّمة
تصدر عن:
الجامعة الإسلامية في لبنان
العدد الثالث عشر، ٢٠١٩م / ١٤٤٠هـ

رئيس التحرير/المدير المسؤول:

د. علي محسن قبلان

العنـوان:
الجامعة الإسلامية في لبنان
إدارة مجلة صوت الجامعة
خلدة – الأوتوستراد
ص.ب.: ٣٠٠١٤ – الشويفات – لبنان
هاتف: ٨٠٧٧١١ – ٨٠٧٧١٦ / ٥ – ٩٦١+ (ستة خطوط) – فاكس: ٨٠٧٧١٩ / ٥ – ٩٦١+
إنترنت: www.iul.edu.lb – البريد الإلكتروني: iul@iul.edu.lb

هيئة المستشارين العلمية

صوت الجامعة

أولاً: المواصفات والقواعد العامة:

- مجلة صوت الجامعة مجلة أكاديمية علمية نصف سنوية محكمة، تصدر عن مركز البحوث والنشر/ الجامعة الإسلامية في لبنان.
- المجلة تُعنى بنشر البحوث العلمية الأصيلة المقدَّمة إليها في مجالات الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية وعلوم الطبيعة.
- تخضع البحوث المرسلة إلى إدارة المجلة، للتقويم والمراجعة والتحكيم السري من قبل الهيئة العلمية المحكَّمة.
- إذا ارتأت الهيئة العلمية المحكَّمة إجراء أي تعديل في مضمون البحث ومنهجيته، يعاد البحث إلى صاحبه لإجراء التعديلات اللازمة قبل النشر.
- يحق لهيئة التحرير إعادة صياغة البحوث التي ترد إليها، إذا اقتضت الضرورة ذلك، شرط أن لا يؤدي هذا الأمر إلى الإخلال بالمضمون.
- المواد البحثية المرسلة إلى إدارة المجلة لا تعاد إلى أصحابها، سواء قُبلت للنشر أم لم تُقبل، وليس على المجلة تبرير عدم نشرها.
- يعبِّر البحث عن رأي كاتبه وليس بالضرورة عن رأي المجلة.
- إن ظهور البحث وترتيبه في المجلة يخضع لاعتبارات فنية فقط.

ثانياً: خطوات إعداد البحث:

يتقيد الباحث في إعداد بحثه بالخطوات الآتية:

- أن يكون البحث أصيلاً وجديداً ولم يسبق نشره في أية دورية أخرى.
- يلتزم الباحث بقواعد البحث العلمي من حيث المنهجية العلمية وتوثيق المصادر والمراجع.

- يراعي الباحث سلامة اللغة وحسن صياغتها.
- لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة ولا يقل عن ١٥ صفحة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، ولا يقل عن ١٠ صفحات في علوم الطبيعة، بما في ذلك الأشكال والرسوم والجداول والملاحق.
- يُرفق البحث بملخص عنه لا يتعدى الصفحتين.
- يُطبع البحث على الحاسوب، ويُقدَّم إلى إدارة المجلة من ثلاث نسخ ومعه CD.
- يُكتب عنوان البحث واسم الباحث ولقبه العلمي والجهة التي يعمل لديها على صفحة البحث الأولى.
- تُثبت في ذيل الصفحة الواحدة الهوامش حسب ورودها المرقَّم تسلسلياً في متن الصفحة. ثم تُثبت المصادر والمراجع التي اعتمدها الباحث في بحثه في آخر البحث على صفحة أو صفحات مستقلة، بحيث تُذكر المراجع العربية أولاً ثم تليها المراجع الأجنبية.
- تُرسل البحوث إلى إدارة مجلة «صوت الجامعة» على العنوان الآتي:

الجامعة الإسلامية في لبنان

إدارة مجلة صوت الجامعة

خلدة ـ الأوتوستراد

ص.ب.: ٣٠٠١٤ ـ الشويفات ـ لبنان

هاتف: ٨٠٧٧١١ ـ ٨٠٧٧١٦ / ٥ ـ ٩٦١+ (ستة خطوط)

فاكس: ٨٠٧٧١٩ / ٥ ـ ٩٦١+

إنترنت: www.iul.edu.lb

البريد الإلكتروني: ali.kabalan@iul.edu.lb / iul@iul.edu.lb

المحتويات

الافتتاحية

إطلالةٌ لعددٍ جديدٍ من مجلة «صوت الجامعة»، هي مجرَّدُ محطَّةٍ في طريقٍ لا نهايةَ له، ألا وهو طريقُ المعرفة والبحث العلمي. فمنذ أن عزمنا، في الجامعة الإسلامية في لبنان، على إصدار دوريةٍ علميّةٍ محكّمةٍ، والعزيمة متجدِّدة، لا بل اكتسبت زخماً جديداً من خلال الحرص على تنوُّع الموضوعات البحثية وجدّتها وأصالتها.

وفي هذا السياق، يضمُّ هذا العدد بين دفّتيه دراساتٍ وبحوثاً لأساتذةٍ وباحثين لبنانيين وغير لبنانيين، تتّسم بالأمانة العلمية، وتعتمد على المصادر الموثوقة، وترتبط ارتباطاً وثيقاً باتجاهات البحث العلمي الذي أصبح المقياس الأول لرفع رصيد الجامعات والمراكز البحثية العلمي، وإثبات حضورها وتفوُّقها المميّزيْن.

ومن هذا المنطلق فإن هيئة تحرير مجلة «صوت الجامعة» عكفت في هذا العدد من المجلة، كما في كلِّ الأعداد السابقة، على تنويع موضوعات البحوث العلمية التي أُعِدَّت باللغات، العربية والفرنسية والإنكليزية، وتترجم جانباً من توجُّهات المجلة واستهدافاتها، وتتَّصل بالقضايا العلمية والمعرفية التي تفرضها علينا اللحظة الراهنة، حيث هناك حاجةٌ ماسَّةٌ إلى صنع الوعيِ والمُضيِّ إلى زمن المستقبل والمعرفة المتجدِّدة. فالفكر المبدِع لن ينتهيَ طالما بقيَ سبيلاً إلى خدمة الإنسان وإسعاد البشر، وبوابةَ انفتاحٍ على مختلف الثقافات والحضارات، يأخذ منها ويعطيها بغرض الإفادةِ والاستفادةِ، ومعالجةِ إشكالياتٍ على صلةٍ بقضايانا الفكرية والثقافية ولها امتدادٌ داخل الإطار الفكري والثقافي الإنساني.

إن رسالةَ الجامعة الإسلامية في لبنان هي رسالةٌ علميةٌ ثقافيةٌ حضاريةٌ إنسانيةٌ، تتميّز بالأصالة والانفتاح والجودة، بعيداً عن التّهافت الفكري والانغلاق الثقافي. ولمّا كانت مجلة «صوت الجامعة» قد اتّخذت هذه الرسالةَ دليلاً وقيمةً هاديةً في مسيرتها العلميّة الأكاديميّة، فإنها نجحت بالحصول على معايير اعتماد معامل التأثير والاستشهاد العربي (أرسيف Arcif) المتوافقة مع المعايير العالميَّة التي يبلغ عددُها ما يزيد عن (٣١) واحدٍ وثلاثين معياراً.

وإننا إذ نشكر جميع الباحثين الذين أعدُّوا دراساتِ هذا العدد من المجلة، نرحِّب بالجديد من إسهامات الكُتَّاب والباحثين، على أن يزوِّدونا ببحوثٍ أصيلةٍ ذات اهتمام بهمومنا العلمية والفكرية والإنسانية، لتشكِّلَ رافداً من روافد الفكر الإنساني، وموئلاً جامعاً للأفكار، وكنزاً من كنوز المعرفة.

رئيس التحرير



Arab Citation & Impact Factor معامل التأثير و الاستشهاد العربي
Arab Online Database قاعدة البيانات العربية الرقمية
Arcif
معرفة e-MAREFA

التاريخ: **2018-12-27**
الرقم: **L18/0209 IF**

سعادة أ.د. رئيس تحرير مجلة صوت الجامعة المحترم
الجامعة الإسلامية في لبنان/الجمهورية اللبنانية
تحية طيبة وبعد،،،

نتقدم إليكم بفائق التحية والتقدير، و تهديكم أطيب التحيات وأسمى الأماني.

يسر قاعدة البيانات العربية الرقمية " **معرفة** " للمحتوى العلمي إعلامكم بأنها قد أطلقت **معامل التأثير و الاستشهاد العربي " ارسيف Arcif" Arab Citation & Impact Factor**. في 16 ديسمبر 2018، في عمّان – المملكة الأردنية الهاشمية.

وكما هو معلوم أن معامل التأثير لمجلة علمية (أكاديمية) أو بحثية، هو مقياس يستخدم للإشارة للأهمية النسبية للمجلات العلمية المحكمة و تأثيرها ضمن مجال حقلها، و يعكس مدى ارتباط الأبحاث الجديدة بالأبحاث التي نشرت سابقاً في تلك المجلة، والاستشهاد بها ضمن فترة زمنية معينة.

ومن الجدير بالذكر بأن قاعدة "**معرفة**" قامت بالعمل على جمع ودراسة بيانات ما يزيد عن **4000** عنوان مجلة عربية علمية أو بحثية في مختلف التخصصات، منشورة باللغة العربية، أو الإنكليزية أو الفرنسية أو متعددة اللغات، والصادرة عن أكثر من **1400** هيئة علمية أو بحثية في **20** دولة عربية، (باستثناء دولة جيبوتي وجزر القمر لعدم توفر البيانات) . ونجح منها **362** مجلة علمية فقط لتكون معتمدة ضمن معايير معامل التأثير و الاستشهاد العربي " **ارسيف Arcif**" في تقرير **عام 2018.**

وبهذا الخصوص يسر قاعدة بيانات "**معرفة**" إعلامكم بأن **مجلة صوت الجامعة** الصادرة عن **الجامعة الإسلامية في لبنان، قد نجحت بالحصول على معايير اعتماد معامل التأثير و الاستشهاد العربي " ارسيف Arcif"** المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها ما يزيد عن (31 معياراً)، وللاطلاع على هذه المعايير يمكنكم الدخول إلى الرابط التالي:
http://e-marefa.net/arcif/criteria/

و كان معامل تأثير " **ارسيف Arcif** " لمجلتكم لسنة 2018 **(لم نرصد أية استشهادات)**، على أمل حصول مجلتكم على معامل تأثير متقدم في تقرير 2019

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

أ.د. سامي الخزندار
رئيس مبادرة معامل التأثير و الاستشهاد العربي
" ارسيف Arcif"

معامل التأثير والاستشهاد العربي Arcif Arab Citation & Impact Factor

+962 6 5548228 -9
+ 962 6 55 19 10 7
info@e-marefa.net
www.e-marefa.net
Amman - Jordan
2351 Amman, 11953 Jordan

الحوارُ جسرُ نجاةٍ من الصِّراعاتِ البَيْنِيَّةِ

-مقاربةٌ موضوعيةٌ تحليلية-

د. علي محسن قبلان
رئيس تحرير مجلة «صوت الجامعة»
الجامعة الإسلامية في لبنان

تقديم

الحوارُ يكون عادةً بين طرفين أو أكثر، قد يلتقون أو يتمايزون أو يختلفون في انتماءاتهم الحضارية، الثقافية، العَقَديّة، الدينية، السياسية.... ولغةً نقول: حاوَرَ مُحاورةً وحواراً. وحاورَه: جاوبَه وراجعَه الكلام. وتحاورَ القومُ: تراجعوا الكلامَ وتجاوبوا. واستحارَه: استنطَقَه[1]. أما اصطلاحاً فلا بدَّ في الحوار من وجود متكلِّمٍ ومُخاطَبٍ، ولا بدّ فيه أيضاً من تبادل الكلام ومراجعته، «فالحوارُ في مفهومه اللفظي وعمقه الفكري، عمليةُ تفاعلٍ وتبادلٍ قد تؤدِّي إلى تقارب الفرقاء المتحاورين، أو إلى تطابقٍ بين الأفكار المطروحة للحوار...»[2]. وغايةُ الحوار توليدُ الأفكار الجديدة في ذهن المتكلِّم لا الاقتصار على عرض الأفكار القديمة، وفي هذا التجاوُب توضيحٌ للمعاني، وإغناءٌ للمفاهيم يُفْضيان إلى تقدُّم الفكر.

وإذا كان الحوار تجاوباً بين الأضداد، كالمُجرَّد والمُشخَّص، والمعقول والمحسوس، والحُبِّ والواجب، سُمِّيَ جدلاً[3]. فالحوار والجدال كلاهما مناقشةٌ بين طرفين، لكن المجادلَة لغةً هي مقابلةُ الحجّة بالحجّة، وهي المُناظَرةُ والمُخاصَمة، ورجلٌ جدِلٌ إذا كان

---

(١) المنجد في اللغة والأعلام، بيروت: دار المشرق، ط٣١، ص١٦٠.

(٢) عبد العزيز بن عثمان التويجري، الحوار وتحالف الحضارات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو – ١٤٣٠ هـ/ ٢٠٠٩ م، ص ٨.

(٣) جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج١، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٢، ص ٥٠١.

أقوى في الخصام[١]. أما الحوار، فإنه يتضمَّن الجدل، لكنه أوسعُ مدلولًا منه، ويتّسع له ولغيره ممّا يُراد منه إيضاح الفكرة بطريقة السّؤال والجواب[٢].

فهناك فرقٌ بين السّفسطة* المعتمِدة على البراعة في الكلام، والمحاورة السّاعية إلى اكتشاف الحقيقة عن طريق المُجادلة المنطقية الاستقرائية، إذ لا يمكن للحوار أن يكون مجرّد تمرينٍ للعضلات البلاغية والبيانية عند الإنسان، بل هو وسيلةٌ لإضاءة الموضوع، والتماس الحقِّ، والحصول على مزيدٍ من الحكمة. لذا «ينبغي التمييز بين المنطق والجدَل. فالمنطقُ أسلوبٌ للتفكير العقلي، بينما الجدَلُ هو فنٌّ تطبيق قواعد المنطق على المُجادلة»[٣].

والحوارُ يهدف إلى إيجاد مساحةٍ مشترَكةٍ تتَّسع لأهدافٍ مشترَكةٍ، ويمكن لها أن تؤسِّس لتفكيرٍ مشترَكٍ، وتقريب وجهات النظر، ونفي ديكتاتورية الرَّأي. وهو بهذا المعنى يتجاوز ثبات الأشياء والأوضاع لخَلْق الجديد، وتحريك الإنسان نحو المستقبل انطلاقاً من أرض الواقع، إذ الواقع، بصدقه أو كذبه، بمشكلاته وتشابكاته، يحدِّد بالضرورة المجرى الذي يجب اتّباعه.

وإن كان الحوار شَغَلَ، تاريخياً وما زال، مساحاتٍ كبيرةً من فكر الفلاسفة، ورجال الفكر، وعلماء الاجتماع والنفس، والفقهاء، إلا أننا وجدنا أنه من المفيد أن نقارب هذا الموضوع بمنهجيّةٍ موضوعيَّةٍ تحليليّةٍ، علّنا نُسهم مع غيرنا في نشر ثقافة الحوار، خصوصاً وأن الحوار يفرض نفسه في هذه الأيام بقوةٍ أكبر من السابق، نظراً للتحوُّلات والتغيُّرات المتسارعة في الإنجازات العلمية والتكنولوجية، التي ألْغت الحواجز الجغرافية والاتّصالية بين المجتمعات والدول، وانبثق عنها ما يُسمّى «الثقافة الكونية»، التي هي، في جوهرها وفي أساليبها وغاياتها، تعبيرٌ عن إرادة القوى العالمية، المُهيمِنة على الآفاق العلمية والتكنولوجية، في السيطرة على مقدِّرات الشعوب الضعيفة الغارقة في دوَّامةٍ من

---

(١) ابن منظور، لسان العرب، ج ٨، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط ١، ١٤٣١ هـ/ ٢٠١٠ م، ص ١٠٤.

(٢) محمد حسين فضل الله، الحوار في القرآن، بيروت: دار الملاك، ط٦، ٢٠٠١، ص٥٢.

(*) السفسطة (Sophisme): عند الفلاسفة هي الحكمة المموّهة، وعند المنطقيين هي القياس المركَّب من الوهميّات، والغرض منه هو تغليط الخصم وإسكاته... وقيل أيضاً إن السفسطة قياسٌ ظاهره الحقُّ وباطنه الباطل، ويُقصد به خداع الآخرين أو خداع النفس... وسوفسطائي يُطلق تبذُّلاً على كل دجَّالٍ مخادع. أنظر: جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج١، م. س، صص ٦٥٨ ـ ٦٥٩.

(٣) فاضل الخوري، في أصول المناظرة أو الجدل، المجلة التربوية، لبنان: المركز التربوي للبحوث والإنماء، العدد ٢٢، ١٩٨٩، ص ١٢.

الفقر، والفوضى، والتوتُّرات الدينية والعرقية والمذهبية، والتي ترى في «الثقافة الكونية» خطراً مُحدقاً يستهدف ثقافاتها وهويّاتها الخاصة.

فما يستدعي حضورَ الحوار بقوّةٍ بين الأفراد أو الجماعات أو الدول، أننا نعيش «في عالمٍ يموج بالأفكار والمذاهب، وبالنّظريات السياسية والاقتصادية والثقافية، التي تتضارب، وأحياناً تتصارع، ممّا يكون له تأثيرٌ سلبيٌّ على الحياة الإنسانية في جميع مستوياتها، كما نشاهد اليوم على الساحة الدّوليّة»[1].

أوّلاً: الحوارُ ضمنَ دائرةِ الاختلاف

١ ـ ١ ـ الاختلافُ متأصلٌ في الوحدةِ الإنسانية

لو لم يكن هناك اختلافٌ بين البشر لم يكن هناك حوارٌ بينهم، فلكلٍّ رأيُه، ومعتقدُه، وفكرُه، وجبلّتُه النّفسيّة، وهذا ما يستدعي الحوارَ بين شخصين أو طرفين مختلفين للوصول إلى الصواب، ولانطلاق كلٍّ منهما إلى الآخر في جوٍّ من الحرية. فالتنوُّعُ الثقافيُّ هو حصيلةُ حرِّيات الناس الثقافية والخيارات التي يتخذونها. والحوارُ يرفد هذه الثقافات بعناصر جديدةٍ عن طريق تمازجها فيزيدها عطاءً. وقمع «الحريات الثقافية هو السبب في النِّزاعات والاستعباد الاجتماعي، السياسي والاقتصادي، على أساس الثقافة، وهو ما يُسهِم في إبقاء شرارة العنف والتوتُّرات»[2]. وهدفُ الحوار هو الوصولُ إلى الجوهريِّ والإيجابيِّ، بشرط أن لا يكون حواراً أو جدالاً من أجل الجدال، بل من أجل «إحداث تغييرٍ انقلابيٍّ ثوريٍّ في الإنسان، يُخرِجُهُ من فردانيَّته إلى معانقة العالَم بعد دُربةٍ طويلةٍ من مَحْوِ العلائق»[3]. والتغييرُ والتجديدُ لا يشكِّلان بالضرورة قطيعةً مع الماضي أو نفياً له، فالمعرفةُ صيرورةٌ تاريخيّةٌ تراكميةٌ، تعيدُ دائماً بناءَ الحياة البشرية في ظروفٍ جديدةٍ، وترفدُ الحضارةَ الإنسانية بالرَّخاء الإنساني، والعقلَ الإنسانيَّ المتعدِّدَ بأجوبةٍ عن الأسئلة المتجدِّدة باعتبار الزمن واعتبار الوجود الإنساني.

إن الاختلافَ بين البشر ليس جبلَّةً فطريّةً أو طبيعيةً، فالبشرُ، كلُّ البشر، هم سواسيةٌ، لا فرق في ما بينهم في الأصل وفي الحقيقة الطبيعية والفطريّة، فالأصلُ الإنسانيُّ واحدٌ

---

(١) عبد العزيز بن عثمان التويجري، الحوار وتحالف الحضارات، م. س، ص ٨.

(٢) حبيبة زراري، الحق في التنوع الثقافي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في القانون العام، الجزائر: جامعة سطيف/ كلية الحقوق والعلوم السياسية، السنة الجامعية ٢٠١٣ ـ ٢٠١٤، ص ٦.

(٣) مجاهد عبد المنعم مجاهد، رحلةٌ في أعماق العقل الجدلي، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط١، لا ت، ص ١٣.

﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا...﴾[١]، وهذه حقيقةٌ تفرض نفسها، ويجب أن تُتوِّجَ كلَّ حوارٍ يجري بين الأفراد والجماعات، على الرغم من اختلافهم في اللون واللسان والأوطان والثقافة، فعن هذا الاختلاف تتولّد قيَمٌ إنسانيّةٌ وفكريةٌ وحضاريةٌ تدحض «الرؤيةَ التي تلفظُه لتقبعَ في تقوقعها الذي لا يمكن إلا أن تتولّد عنه أشكالٌ من النّبذ والإقصاء، وصوَرٌ من التعصُّب والعنف»[٢]. فكلُّ الأُمَم تتضمّن مزيجاً غنيّاً من الأديان واللغات والنَّماذج العرقيّة. ومنذ أن ظهرت القوميّة في القرن السادس عشر، فإن امتدادَ الروابط القوميّة ما كان يتّفق مع الحدود اللغوية أو الثقافية أو الدينية، وهذه حقيقةٌ تدحضُ مقولةَ الصّفاء العرقي، وتؤكِّد على أهميّة الاعتراف بتنوُّع الانتماءات، واستيعابها واندماجها في المجتمع الواحد وفي المجتمعات الإنسانية كلِّها، فالاندماجُ والاستيعابُ كلاهما «يشتركان في أنهما يسعيان لإذابة الخلافات واحتوائها، من خلال التركيز على القواسم المشتركة، وإعطائها قيمةً نسبيةً تفوق الاختلافات»[٣].

١ـ٢ـ من الاختلافِ يولدُ التَّعارفُ والحوار

إن الإنسانَ بجنسه مكرَّمٌ من الله، وكرامتُه ذاتيةٌ أصليّةٌ لا تتبع جنسَه ولا لونَه ولا بلدَه ولا قومَه، وإنما تتبع كونَهُ إنساناً كرَّمه الله تعالى، ففي هذا الاختلاف حكمةٌ إلهيةٌ ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً ۖ وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ ۝ إِلَّا مَن رَّحِمَ رَبُّكَ ۚ وَلِذَٰلِكَ خَلَقَهُمْ﴾[٤]. لذا، فإن في الحوار تعارفاً وتفاعلاً بين الناس، وبين الحضارات والثقافات ﴿جَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا﴾[٥]. فالإنسان كائنٌ تعارفيٌّ، و«التعارفُ هو أن يعرفَ الناسُ بعضهم بعضاً، فيقيمون حقوق التّواصل بدءاً من صلة الأرحام وهي الخليّة الأولى لبناء العائلة، وامتداداً إلى إقامة حقوق التّكافلِ الاجتماعيِّ والبنيويِّ الذي هو شرطٌ لبقاء النّوع وحمايته»[٦].

---

(١) النساء: ١.

(٢) فرنسواز داستر، الفلسفة والاختلاف، ترجمة: ابراهيم مشروح، مراجعة وتقديم: محمد سبيلا، الرباط: مؤسسة دار الحديث الحسنية، ط١، ٢٠١٥، ص ٦ (المقدمة).

(٣) إسحق عياش، الهوية وإدارة التعدد والتنوع المجتمعي، دراسات اجتماعية: المعهد المصري للدراسات، ٢٨ أيلول ٢٠١٨، ص ٢٠.

(٤) هود: ١١٨ ـ ١١٩.

(٥) الحجرات: ١٣.

(٦) عبدالله الغذامي، القبيلة والقبائلية أو هُويّات ما بعد الحداثة، بيروت والدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط٢، ٢٠٠٩، صص ٨٦ ـ ٨٧.

ومن التَّعارف تنبجسُ مواقفُ مشحونةٌ بالمشاعر والأبعاد النفسيّة والاجتماعيّة، وحافلةٌ بحمولةٍ من الإيحاءات المعنويّة الإيجابيّة المنبعثة من كل طرفٍ نحو الطرف الآخر، وينفتح بالتالي بابُ الوعيِ على أن الواحدَ يتكامل بالآخر، فـ«التعارفُ معنىً عريضٌ وشاملٌ يتّسعُ لكلِّ شروط المعاش وضروراته، على عكس التَّناكر. والتَّناكرُ معنىً مضادٌّ لشروط البقاء والأمان والقبول»[1].

وفي التعارف بين طرفين ترابطاتٌ عابرةٌ لخصوصيّةِ كلٍّ منهما ومتّسعةٌ لها أيضاً، وتوليدٌ لمعنىً إنسانيٍّ جديدٍ يتجاوز اختلافهما ويتّسع له في الوقت نفسه، فالتّعارفُ في جوهره وديناميَّته هو شكلٌ من أشكال الحوار، والشكلُ هو «قالبُ الفكر، والعلاقةُ الجدليّةُ بين القلب والقالب تجعل التّأثيرَ متبادلاً بين هذين العنصرين، إذ إن المضمون يتأثَّرُ بالشَّكل الذي يلبسهُ بعد أن يكون قد شارك في صياغة هذا الشَّكل»[2].

هـذا التّعارفُ يجب أن ينطلقَ من الـدَّعـوة البصيرة، والبيان الـهـادئ، والحجّة العقليّة، والخُلُقِ الإنسانيِّ العظيم، وأن يحملَ في أساسه قِيَمَ الخير والتّسامح. وأساسُ التّسامح بين الناس هو الإيمانُ بأن الله هو الإلـهُ الواحدُ لكلِّ البشر، «فكلُّ شخصٍ من الأشخاص ـحتى غير اليهود والمسيحيين والمسلمين ـ خُلِقَ على صورته، وهو لذلك جديرٌ بأن تُحترمَ كرامتُه»[3]. لكن أغلبَ البشر، إن لم نقُل كلّهم، راحوا يعملون عبر التاريخ على جمع «ما هو متساوٍ في الأصـل وفي الحقيقة الطبيعيّة والفطريّة (ليجعلوه) مشروعاً لإحـداث فـروقٍ تمييزيّةٍ، ولصناعة نسَقٍ متعالٍ ومنفصلٍ، عبر صناعة الأنا في مقابل الآخـر»[4]. وهذا الأمرُ ينطبق على الإنسان كفردٍ في نزعته نحو المجد والسّلطة، وعلى الطوائف والمذاهب في نزعتها نحو التميُّز وامتلاك الحقيقة المطلقة دون الآخرين، وكذلك على المجتمعات والأُمـم في نزعتها نحو الشُّمولية والسَّاديَّة الحضاريّة، هذه النَّزعة التي لم يَسْلَم منها عالَمُ ما يُسمَّى «ما بعد الحداثة»، حيث يسود العنف والقمع، واللّاعقلانيّة الاجتماعيّة، والعبوديّة الاقتصاديّة، فالطائفيّة

(١) م. ن، ص ٧٨.

(٢) فاضل الخوري، في أصول المناظرة أو الجدل، م. س، ص ١١.

(٣) هانس كونغ، الدين والعنف و«الحروب المقدّسة»، مختارات من المجلة الدولية للصليب الأحمر، ١٧ آذار ٢٠١٦، ص ١٥١. على الموقع: www.icrc.org/ar/international-review

هذا المقال يستند إلى كتاب هانس كونغ عن الإسلام، وعنوانه:

Zukunft, Piper Verlag GmbH, Müchen 2004, in particular pp.688-719.

(٤) عبد الله الغذامي، القبيلة والقبائلية أو هويات ما بعد الحداثة، م. س، ص ١٥.

والشّعوبيّة والعرقيّة والعنصريّة هي «خصائصُ ملازمةٌ لمرحلة ما بعد الحداثة، أي مرحلتنا اليوم»[١].

ثانياً: الحوارُ نقيضُ التعصُّب

تعصَّب، لغةً، أي أتى بالعصبيَّة، وتعصَّب له ومعه: مالَ إليه وجدَّ في نصرته. وتعصَّب عليه: قاومَه وأرى من نفسه العصبيَّة عليه. والتعصُّبُ اصطلاحاً، يعني عدم قبول الحقِّ عند ظهور الدّليل بناءً على ميلٍ إلى جانب. والعصبيَّة: شدَّة ارتباط المرء بعُصبته أو جماعته والجدّ في نصرتها والتعصُّب لمبادئها[٢].

والتعصُّب في جوهره يرتكز على انطواء الذات على ما تعرفه رافضةً معرفة سواه. وهو يصدر عن قصورٍ في الفكر، وتنشئةٍ اجتماعيةٍ منحرفةٍ، ويقود، بالتالي، إلى نوعٍ من البطالة الفكرية والاجتماعية، وعدم الاعتراف بالهُوية الإنسانية الجامعة لكل البشر على اختلاف هُوياتهم الفرعية.

٢ـ١ ـأسبابُ التعصُّبِ واتّجاهاتُه

التعصُّب ظاهرةٌ اجتماعيةٌ ونفسيةٌ لا يخلو منها مجتمعٌ بشريٌّ، متخلِّفاً كان أم متقدِّماً، نصادفها دائماً، إذ هي تتجلَّى لنا في سياق حياتنا اليومية، في الشارع، في العمل، في المجتمع الكبير، على وسائل التّواصل الاجتماعي،... إلخ. ومن وجهة نظر التّحليل النَّفسي فإن «جوهر التعصُّب هو الاستحواذُ بقناعاتٍ عاطفيةٍ متصلِّبةٍ بشدَّةٍ، تُعشِّش في لبِّ الهُويّة، وتتجلَّى نحو الخارج بعدم التّسامح، من دون أيِّ استعدادٍ للحوار أو الحلول الوسط، وغالباً ما تترافق مع زوال الكبح نحو العنف المتزايد باطراد»[٣]. ولكي نفهمَ هذه الظاهرةَ، لا بدّ من ربطها بالبيئة التي نشأت فيها، والنظام الاجتماعي والثقافي الذي أنتجها. فلا يمكن حصرُها في الجانب السّيكولوجي البحت، فالتعصُّبُ فعلٌ بشَريٌّ محضٌ، وكلُّ فعلٍ بشَريٍّ يعبِّرُ عن رموزٍ اجتماعيةٍ وسياسيةٍ ودينيةٍ وثقافيةٍ فضلاً عن النّفسيّة، ولا بدّ له من آليّاتٍ تجعل منه فاعلاً ومؤثِّراً. ومن هذا المنطلق، ولأن له علاقةً بارزةً بالانحطاط الإنساني، فإن التعصُّبَ ليس موضع اهتمام علم النفس التحليليِّ فقط، بل هو أيضاً موضع اهتمام علم الاجتماع والانتروبولوجيا وعلم التاريخ، وإلا فإنه لا يعودُ فعلاً بشَريّاً.

---

(١) م. ن، ص ١٢.

(٢) المنجد في اللغة والأعلام، م. س، ص ٥٠٨.

(٣) بيتر كونتس، التعصُّب: التحليل النفسي لظاهرةٍ مرعبة، ترجمة: سامر جميل رضوان، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد ٢٥ ـ ٢٦، شتاء وربيع ٢٠١٠، ص ١٠.

وقد أخذت الاتجاهاتُ التعصُّبيةُ حيِّزاً كبيراً من اهتمامات ودراسات علماء النفس والاجتماع، لكن دون أن يتوصّلوا إلى تعريفاتٍ متماثلةٍ، نظراً لتشعُّب مكوِّنات التعصُّب وتداخل بعضها مع البعض الآخر. وأكثرُ التعريفات شيوعاً هي تلك التي تربط بين المكوِّن المعرفيِّ (المعتقدات والأفكار) والمكوِّن الانفعاليِّ (المشاعر الوجدانية) والمكوِّن السّلوكيِّ (المقاصد أو النوايا السلوكية)[١].

والتعصُّبُ «نقيضُ الحرية والتّسامح. إذا ازداد التعصُّب قلَّت الحرية، والعكس بالعكس»[٢]. وهو يتجلّى بأشكالٍ مختلفةٍ، ويصدر عن أسبابٍ كثيرةٍ ليس آخرها الفقر والحرمان، إذ إنه «لا برجوازيو منظمة الألوية الحمراء، ولا مُعتدو الحادي عشر من سبتمبر ذوو الأوضاع الجيِّدة، كانوا مدفوعين بأيّة أزمةٍ اقتصاديةٍ في أفعالهم الجنونيّة»[٣].

وإذا ما سيطر على الشخص ما يُسمّى «تعصُّب المعتقدات»، فإن القوالب النّمطيّة والمشاعر الاعتقادية قد تدفع هذا الشخصَ إلى استعمال العنف، حتى مع نفسه، في حالةٍ انفعاليّةٍ تصل أحياناً إلى درجة الهذَيان، لذا أُطلِق اسمُ المتعصِّبين على «كهَنة الآلهة القديمة الذين كان من عادتهم في عباداتهم، أن يعتريَهم هذيانٌ يحملهم على طعن أجسامهم بالمُدى حتى يسيلَ منها الدّم»[٤].

ومن الأسباب الجوهريّة التي تلعب دوراً رئيساً في نشأة التعصُّب، القيَمُ السّلبيّةُ التي يكتسبها المتعصِّب منذ نشأته، من بيئته الخاصّة، أي أُسرته، ومن ثمّ من بيئته الخارجية، أي المدرسة والجامعة والمجتمع، فالظواهر النّفسيّة تنتقل من شخصٍ إلى آخر بالتّقليد. وهادياتُ المجتمع نحو التعصُّب واسعةٌ ومعقَّدةٌ، خصوصاً في حاضرنا، الذي تطغى فيه الميديا الموجَّهة، والتي تشكِّل مصدراً هامّاً للإغواء، ولتعلُّم الاتجاهات التعصُّبية، خصوصاً عند الأطفال والمراهقين الذين «يميلون غالباً إلى مُحاكاة أشكال «العنف» المختلفة التي يشاهدونها من خلال وسائل التّخاطب الجماهيري، وما يمكن أن تنطويَ عليه المادَّةُ الإعلاميَّةُ من مشاعر كراهيةٍ أو مودَّةٍ لبعض الأشخاص أو الجماعات»[٥].

---

(١) انظر: معتز سيد عبد الله، الاتجاهات التعصُّبية، مجلة عالم المعرفة، العدد ١٣٧، أيار ١٩٨٩، صص ٤٦ ـ ٤٨.

(٢) جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج١، م. س، ص ٣٠٦.

(٣) بيتر كونتس، التعصُّب: التحليل النفسي لظاهرةٍ مرعبة، م.س، ص ٩.

(٤) جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج١، م. س، ص ٣٠٥.

(٥) معتز سيد عبد الله، الاتجاهات التعصُّبية، م. س، ص ١٢٤.

كذلك فإن التعصُّبَ يظهر في المجتمعات التي يغلب عليها التنوُّعُ الثقافيُّ والعرقيُّ والدينيُّ، وينشأ عن هذا التنوُّع تبايناتٌ بين الجماعات النَّوعيَّة التي يتكوّن منها المجتمع، فتصبح أرضُه «خصبةً لنشأة التعصُّب ونموِّه، وحدوث الصِّراعات بين الجماعات»[١].

والتعصُّب له جانبان، جانبٌ إيجابيٌّ وجانبٌ سلبيٌّ. الجانبُ الإيجابيُّ يتمثّل في الاتجاهات التعصُّبية بين الأفراد أو الجماعات التي يحترم بعضُها الحدودَ في ما بينه وبين البعض الأخر، وكذلك الخصوصيّات، في جوٍّ من التَّسامح والتَّعاون. أما الجانبُ السلبيُّ، وهو الذي يعنينا في هذا البحث، فهو التعصُّبُ الذي ينفي الحوارَ والصداقةَ والمودَّةَ والتَّعاونَ، وتغلب عليه اتجاهاتُ العداوة والكراهية (التعصُّبُ العنصريُّ، الدينيُّ، الطائفيُّ، الجنسيُّ، السياسيُّ، الاجتماعي). فالتعصُّبُ السلبيُّ «هو الشيءُ الكريهُ الذي يتبدّى في كلِّ أشكال التّقويمات والمشاعر الوجدانية السّلبيّة التي تقلِّل من قيمة الأشخاص الآخرين موضوع التعصُّب (هدف التعصُّب)، وتحطُّ من قدْرهم، ومن قدْر كلِّ من له علاقةٌ بهم، وتخفض من قيمتهم في المجتمع، وتجعلهم في مستوىً أقل من مستوى البَشَر»[٢]. هذا إذا ما استثنينا بعض الاتجاهات التعصُّبية النّوعية السّلبية، التي لها فضاءٌ خاصٌّ وغيرُ عموميٍّ، مثل تعصُّب الأفراد والجماعات ضد الأزياء وأنواع الطعام، والفِرَق الرياضية، وغير ذلك من القوالب النّمطيّة التي تختلف بين فردٍ وفردٍ آخر، وبين جماعةٍ وجماعةٍ أخرى.

ويتجلَّى التعصُّبُ عبر منافذ اجتماعيّةٍ في إطار سلوكيّاتٍ مرتبطةٍ بالواقع الإنساني، على الرغم من أن المتعصِّبَ لا يعي تشكُّلات تعصُّبه الموضوعيّة، المعرفيّة والاجتماعيّة والثقافيّة، إذ هي مُغيَّبةٌ إلى حدِّ مفارقة الواقع وتجلِّياته العيْنِيّة.

وقد يكون المتعصِّبُ صادقاً بإيمانه، ولكنه يبتعدُ عن قواعد الإيمان في سلوكيّاته الاجتماعية، فيرفض الحوارَ والتّواصلَ مستسلماً لنسَقِهِ الفكريِّ الأحاديِّ، دون أن يعيَ بأن «مصادرةَ المجال العام، في الدِّين والثقافة والمُقدَّرات والثروة، تفضي إلى فشل العملية التّواصلية»[٣].

---

(١) م. ن، ص ١٠٩.

(٢) م. ن، ص ١٣٩.

(٣) نادر جمال الدين، العنف الممكن والتواصل المستحيل... «عندما يصبح الآخر شيطاناً، على الموقع: www.hafryat.com»

٢ـ٢ ـ المتعصِّبُ عدُوُّ الحياة

يتَّصف المتعصِّبُ بأنه «يُسخِّر عقلَه لهواه، ويجِدُّ في نصرة رأيه بالعنف، ويضيقُ عن المناظرة بالحقّ»[١]. فهو ذلك الشخصُ الذي يميل إلى العدوان على من يخالفه الرّأيَ، أو على من هو ليس من جماعته، وتستحوذ الرغبة في الثأر على فكره، وقد تصلُ به قناعاتُه العاطفيّةُ المتشدِّدةُ إلى حدِّ اللجوء إلى العنف، خصوصاً إذا كان منتمياً إلى منظّماتٍ استبداديّة. وكلمةُ «متعصِّب» «يغلبُ أن يستخدمَها غيرُ الأصوليين لوصف النّضاليّين الإسلاميين الذين يميلون إلى استخدام العنف، وقريبٌ من هذا مصطلحُ «متطرِّف»...»[٢].

والمتعصِّبُ هو دائماً أسيرُ ما تعصَّب له دون دليلٍ أو حُجّةٍ، يهدم من أجل الهدم وليس ليبنيَ من جديدٍ، وهو بدل أن يُزاوجَ بين المبادئ والواقع، فإنه يعمل على تشكيل أو اختلاق واقعٍ افتراضيٍّ من عالم مبادئه النَّسَقيِّ المُتخيَّل، خصوصاً إذا كان يعمل في إطار حركاتٍ دينيةٍ أو سياسيةٍ متطرّفةٍ، فيلجأ، تحت شعار نكران الذات إلى استخدام العنف في سلوكه، مدفوعاً، سواءٌ عن وعيٍ أو لا وعيٍ منه، بحقدٍ دفينٍ في ذاته، إذ «مهما شدَّد المتعصِّبون على نكرانهم لذاتهم في ما يقومون به، فإن محرِّكات أفعالهم الدافعيّة هي دائماً الحقدُ، الشعوريُّ واللّاشعوريُّ، المفهومُ وغيرُ المفهوم، الباردُ وغيرُ البارد»[٣].

وملامحُ شخصية المتعصِّب تلتقي مع الكثير من ملامح الشخصية الفاشيَّة، خصوصاً في ما يتعلّق باستخدام العنف للوصول إلى السيطرة السياسية والاقتصادية. وإذا كان المتعصِّب قائداً يعاني من أزمةٍ مَرَضيّةٍ (باتولوجيّة)، فإنه يستغلُّ حالَته هذه ليُطلِقَ العنانَ لرغباته النّرجسيّة الإقصائيّة التدميريّة، فانبثاقُ التعصُّب يعني «إعادةَ بناءٍ كُلّيٍّ للذات ولإدارة الطاقة النّرجسيّة»[٤]، وسيادةَ التَّهويمات الانغلاقية والأنا المُضخَّمة، وإنتاجَ كلِّ أشكال العنف والحروب العبثية. والتاريخ، قديماً وحديثاً، حافلٌ بنماذج من القادة الذين سبّبت نزعاتُهم النرجسيّةُ الإقصائيّةُ والعنصريّةُ دماراً وخراباً وإباداتٍ جماعيةً، والآلافَ المؤلَّفةَ من الضّحايا والقتلى.

٢ ـ٣ ـالحوارُ ينفي الرؤيةَ التعصُّبيةَ الأحاديّة

إذا كان الشيءُ بنقيضِهِ يُدرَكُ، فإن الحوارَ هو نقيضُ التعصُّب وما ينتج عنه من كراهيةٍ وعنفٍ وتدميرٍ وتطرُّفٍ، هذه المخرجات التي تعود في أساسها إلى ميول الإنسان التّدميريّة

---

(١) جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج١، م. س، ص ٣٠٦.

(٢) ريتشارد هرير دكمجيان، الأصولية في العالم العربي، ترجمة وتعليق عبد الوارث سعيد، مصر، المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر، ط١، ١٩٨٩، صص ٢١ ـ ٢٢.

(٣) م. ن، ص ١٣.

(٤) م. ن، ص ١٧.

والإلغائيّة. فالإنسان المتعصِّب إذا ما دخل في حوارٍ مع غيره، فإنه يتمسَّك بوصفاتٍ نسَقيّةٍ جاهزةٍ يستلُّها من ذاكرته(*)، دون أن يعطيَ بالاً لمبادلة الرأي، ومسؤولية التفكير في أن «أخطرَ ما تعكسه الذاكرةُ هو تلك الرؤية الخاصّة المتحيِّزة، التي تحتضن الحدثَ وتصبغه بعواطفَ ومشاعرَ متأجِّجةٍ، إنها تقف دائماً ضدّ إعادة مراجعة الحدث أو ما تمَّ، باعتبار أن الصّياغة التي تنقلها ليست قابلةً للتّشكُّك أو التردُّد، فهي صياغةٌ حاسمةٌ بذاتها، ولا تحتاج لبراهين التأييد أو حُجج النَّفي»[١].

إن البديلَ عن التَّمركز حول الذات، هو الحوارُ المتكافئُ مع الآخر المختلف في أنظمة التفكير ومرجعيّاته وأنساقه. ولأن التاريخَ كلَّه مزيجٌ بشريٌّ وفكريٌّ وسلوكيٌّ وثقافيٌّ، فإن الحوارَ «يمنح كلَّ ثقافةٍ الفرصةَ في التعبير عن نفسها، ومن ثمَّ جَعْل الاختلاف عاملاً للتّواصل والإغناء المتبادل، لا مصدراً للنِّزاع وتعالي ثقافةٍ على أخرى، فكلُّ الثقافات متساوية»[٢].

والثقافة كلّما انْبَنَت على الفكر الحواريِّ التَّمازجيِّ، كلّما زاد عطاؤها وأحدثت تغيُّراتٍ جوهريةً، وضاقت شقّةُ الخلاف والاختلاف، وابتعد كلُّ طرفٍ من المتحاورين عن صياغة الآخر على مقاييسه، وانفتح بابُ التَّعارف بين الأفراد والجماعات على مصراعيه، وسُدَّت أبواب التعصُّب واجتُثَّت أسبابُه.

ثالثاً: الحوارُ نقيضُ العنف

العنف، لغةً، ضدّ الرفق، ويعني الشِّدَّة والقساوة، وعنُفَ عَنْفاً وعَنَافَةً بالرجل وعليه: لم يرفقْ به وعامله بشدَّة[٣]. أما من حيث المفهوم المصطلحي، فالعنف هو استخدام القوة لإلحاق الأذى أو الضّرر بأشخاصٍ أو ممتلكات. ويكون العنف مشروعاً عندما يُستخدم

(*) الذاكرة: هي القدرة على إحياء حالةٍ شعوريةٍ مضت وانقضت، مع العلم والتحقُّق أنها جزءٌ من حياتنا الماضية. انظر: جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج١، م. س، ص ٥٨٥.

(١) مجدي عبد الحافظ، مناهج التاريخ وفلسفة الحقيقة، مجلة يتفكّرون: تصدر عن مؤسسة «مؤمنون بلا حدود»، العدد الثالث، شتاء ٢٠١٤، ص ١٣٩.

(٢) Dany Rondeau: ‹‹Pluralisme et Mondialisation: Vers une conception Transculturelle des Droits Humaines››: pluralisme et mondialisation dans le monde arabe (Marie Hélène Parizeau et SoheilKash}, Delta, p.223.

نقلاً عن: حبيبة زراري، الحق في التنوع الثقافي، م. س، ص ٦.

(٣) المنجد في اللغة والأعلام، م. س، ص ٥٣٣.

وفقاً لتشريعٍ في مجتمعٍ أو جماعةٍ معيّنةٍ، واجتماعياً (غير مشروع) عندما يُستخدم ضدّ أشخاصٍ أو ممتلكاتهم لكونهم ينتمون إلى فئةٍ أو شريحةٍ اجتماعيةٍ معيّنة[١].

٣ـ١ ـ سيكولوجيا العنفِ وعلاقةُ الأنا بالآخر

لازم العنفُ الوجودَ البشريَّ، فطغى دائماً على علاقة الأنا بالآخر، تشهدُ على ذلك الحروبُ وألوانُ الاضطهاد والعدوان التي حفل بها تاريخُ الإنسانية، فالعنفُ «كلُّ عنفٍ إنما هو اغتيالٌ للآخر، وتطاولٌ بالقوة على حقِّه في الوجود، أكان هذا الوجود سياسياً أم اجتماعياً أم اقتصادياً أم شخصياً»[٢]. وقد حظيَ موضوعُ العنف البشَري المتمحور حول ثنائيّة الخير/ الشر والعدالة/ الظلم، وما زال، باهتمام الأديان السماوية والفلاسفة والمُصلحين الاجتماعيين.

والعنفُ، كما التعصُّب، له جانبٌ سيكولوجيٌّ يتميّز بلا معقوليّته حين يتمظهر في الواقع بأساليب الرفض والعداء والتّمييز وعدم التّعاون مع الآخرين، أو بهدف إشباع الغرائز الفطريّة، وفي هذا الإطار يندرج العملُ الإرهابيُّ الخطيرُ الذي حدثَ في نيوزيلندا في شهر آذار من العام ٢٠١٩[٣]. وقد يكون السّلوك العنيف سلوكاً مُكتسَباً، حيث تعمل مخزونات اللّاوعي المكتسَبة من التربية والبيئة الاجتماعية، على تشجيع الفرد للتّواصل مع الآخرين بأساليب عنيفةٍ ومدمِّرةٍ تؤدِّي إلى السَّحق والقتل أحياناً. وفي هذا الجانب يندرج التعصُّبُ السّلبي. فالمتعصِّبُ يظلُّ دائماً مسكوناً بذاتيّته المُنغلقة، ويرى العالمَ غيرَ جديرٍ برُؤاه، ويرى في الآخر جحيماً، على حدِّ تعبير جان بول سارتر[٤]، فتدفعه قناعاته العاطفية واللّاعقلانية إلى استخدام العنف بوحشيّةٍ. وهذا ما نعاينُه في هذه الأيام عند الأفراد المشحون فكرهم بأوّليّاتٍ زعموها، تدّعي مرجعيةَ الدِّين في شرعيّة ما ينتج عنها من مآسٍ وويلاتٍ، مع أن التّعاليم الدينية في جوهرها الأصيل، جاءت لتكبح ميولَ الإنسان التّدميريّة، لكن أغلب

---

(١) مصلح الصالح، الشامل، قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية، الرياض: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، ١٤٢٠ هـ/ ١٩٩٩ م، ص ٥٨٦.

(٢) عبد الرحمن التليلي، الحقُّ كإقصاءٍ للعنف، مجلة عالم الفكر: تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون ـ الكويت، المجلد ٣١، العدد ٤، نيسان ـ حزيران ٢٠٠٣، ص ٧٠.

(٣) قام بهذا العمل الإرهابيِّ الأوستراليُّ برينتون تارانت الذي يؤمن بتفوُّق العرق الأبيض، حيث اقتحم بسلاحه مسجدين بمدينة كرايست تشيرتش في نيوزيلندا، وأودى بحياة عددٍ كبيرٍ من المصلِّين. وقد بثَّت هذا الخبر وكالاتُ الأنباء العالمية، وشاع فيديو مصوّرٌ عنه على شبكات التواصل الآلكترونية، وعلى شاشات القنوات التلفزيونية.

(٤) يرى سارتر أن ثمّة عدَماً يفصل بين وجودي الأصلي وذلك الوجود كما يراه الغير، وهذا العدم هو حرية الآخر. «فالغير موتٌ لإمكانيّاتي بحيث لم أعد سيِّداً بظهور الآخر». انظر: فؤاد كامل، الغير في فلسفة سارتر، مصر: دار المعارف، لا ط، لا ت، ص ٣٦.

السّلطات الدينية غيّبت نفسها تاريخياً عن القيام بدورها الحقيقيِّ في تأصيل المبادئ والقِيَم الإنسانية للأديان، وانقلبت على هذا الدور، حيناً بالسّكوت عن هذا التّشويه لحقيقة الدِّين، وأحياناً بتشجيع المُستلَبين(*) في مسالك التعصُّب والتّدمير، مع أنه في الأديان السّماوية كلِّها، خصوصاً في الإسلام، الحوارُ والجدالُ بالتي هي أحسن هو أحد أهمّ مسالك الحوار ﴿وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾[1]، وذلك بالاعتماد على البرهان ﴿قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ﴾[2]، وعلى العلم والمعرفة ﴿فَلِمَ تُحَاجُّونَ فِيمَا لَيْسَ لَكُم بِهِ عِلْمٌ﴾[3]، وإقامة الحجّة على الخصم ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾[4].

٣-٢ -العنفُ أحدُ وجوهِ التّعصُّبِ العِرقيِّ والدِّيني

لقد شكَّل العنف عبر التاريخ نموذجاً لعدم التّسامح، ولممارسة الاستئثار والإقصاء المتبادل، فكراً وممارسةً. فعدمُ التّسامح الطائفي «كان سمةً سائدةً في الإمبراطورية العثمانية والصّفوية، فكان هذا مثيلاً للعداوات بين الكاثوليك والبروتستانت، هذه العداوات التي كانت في أوروبا في تلك الحقبة نفسها تقريباً»[5]. وكثيراً ما كان العنف يتمُّ في ظل رفع شعاراتٍ ألبسها أصحابُها لبوساً دينياً مقدّساً، أو لبوساً قِيَمياً إنسانيّاً يُخفي في طيّاته أهدافاً لا تمتُّ إلى الدِّين والقِيَم الإنسانية بصلةٍ، «فقد تمَّت زخرفة ثياب الغُزاة الصليبيين بالصّليب لإضفاء الشّرعيّة على حروبهم الدّمويّة»[6].

كما إن قفزَ الغربيين خطواتٍ هائلةً في دنيا المعرفة، منَحهم قوةً كبيرةً، استثمروها في تكريس صفةٍ جديدةٍ لهم، صفة السَّادة المُستعمِرين. وقد تزامن هذا الأمرُ مع عنفٍ فظيعٍ تسبّب به التعصُّبُ العرقيُّ والدينيُّ ضد شعوبٍ معزولةٍ وغارقةٍ في جهلها وتخلُّفها

(*) «المستَلَب لا يكون مفتوحاً على إمكانات ذاته، ولا صيرورة له. إنه مفعولٌ به فقط، لفاعلٍ دلاليٍّ هو الآخر». وليد منير، التنمية وأزمة الثقافة: بين ظاهرة الاستلاب وفاعلية التغيير، دراسة في التأصيل المعياريّ للتحدّيات، مجلة ثقافتنا للدراسات والبحوث، المجلد ٦، العدد ٢٢، ١٤٣١ هـ/ ٢٠١٠ م، ص ١٢٢.

(١) النمل: ١٢٥.

(٢) البقرة: ١١١.

(٣) آل عمران: ٦٦.

(٤) البقرة: ٢٥٨.

(٥) كارين أرمسترونغ، النزعات الأصولية في اليهودية والمسيحية والإسلام، ترجمة: محمد الجورا، دمشق: دار الكلمة للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٥ م، ص ٦٩.

(٦) هانس كونغ، الدين والعنف و«الحروب المقدّسة»، م. س، ص١٥١.

(بلدانٌ وشعوبٌ أفريقيةٌ على سبيل المثال، عومل فيها العبيد كالقطعان وحيوانات الجرّ)، لا بل وصل الأمرُ بالغزاة إلى إجراء التجارب في ميدان الطّبِّ العلاجيِّ على سكان مستعمراتهم، دون الأخذ بعين الاعتبار الواجب الأخلاقي في احترام الكرامة الإنسانية. وقد أدّى استخدام الأسلحة البيولوجية عبر التاريخ إلى ملايين الضحايا، وكان نشرُ الأمريكيين عند قدومهم إلى أمريكا لِدَاءِ الجدريِّ بين السكان الأصليين، قد تسبّب بقتل الملايين منهم، وهذا أحدُ وجوه العنصرية التي طالما لجأت إلى الأساليب العنيفة البشِعة[1]. كذلك فإن شعوب أوستراليا الأصلية (الأبورجين Les aborigènes) تعرَّضت «إلى أسوأ صوَر الإبادة من طرَف المستعمِر البريطاني، الذي اعتبر (أن) وصوله (كان) إلى قارةٍ خاليةٍ من الحضارة الإنسانية، وأن تأسيس الدولة الأوسترالية كان بدءاً من عام ١٧٨٨ أي العام الذي دخل فيه»[2] إلى أوستراليا. وفي التاريخ المعاصر، نذكُرُ الإبادات الجماعية في كمبوديا، راوندا، أنغولا، وما يجري من عنفٍ مسلّحٍ ضد الفلسطينيين. وفي هذه الأحداث كلِّها لم تُفلِح منظمةُ الأمم المتحدة في فرض لغة الحوار والسلام، فهي دائماً في حالات الحروب «خاضعةٌ لإرادة الدول المسيطرة التي تحتكر حقَّ النَّقض»[3].

وكثيراً ما يشكِّل العنفُ العِرقيُّ والعنصريُّ نموذجاً لممارسة السياسة، كالحروب التي تدور بين وحدتين سياسيتين (دولتين)، وتحكمها المصالح تحت شعاراتٍ إنسانيةٍ مفتعلةٍ وكاذبةٍ، أو شعاراتٍ قوميةٍ وعنصريةٍ تضليليةٍ تنطوي على استغلال القادة الهدَّامين لأجزائهم المرَضيَّة (الباتولوجية) في خدمة أهدافهم، حيث تظهر «ذروة العنف في الشخصية الفصاميّة»[4]. فلم «تكن القومية والعنصرية، بالنسبة لهتلر، سوى غطاءٍ لعزمه على الهيمنة»[5]، ومشروع الهيمنة هذا أفضى إلى مذابحَ جماعيةٍ تحت شعار «الوقاية

---

(١) حول هذا الموضوع، انظر: حسان شمسي باشا، تجارب علاجية بلا أخلاق، مجلة العربي، العدد ٥٧٩، المحرم ١٤٢٨ هـ/ شباط ٢٠٠٧ م، صص ١٤٨ ـ ١٥٢.

(٢) علي حمدان، إشكالية الهوية والانتماء، سلسلة الأوستراليون العرب، ج١، المركز العربي الأوسترالي للدراسات االسياسية، ص ١٦. نقلاً عن: حبيبة زراري، الحق في التنوع الثقافي، م. س، ص٣٥.

(٣) تزفتيان تودوروف، اللانظام العالمي الجديد، تأملات مواطن أوروبي، ترجمة: محمد ميلاد، اللاذقية ـ سوريا: دار الحوار للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٦، ص ٤٣.

(٤) فوّاز طرابلسي، دمُ الأخَوَيْن ـ العنف في الحروب الأهليّة، بيروت: رياض الرّيِّس للكتب والنّشر، ط١، ٢٠١٧، ص ٦٧.

(٥) روجيه غارودي، الأصوليات المعاصرة، أسبابها ومظاهرها، ترجمة خليل أحمد خليل، باريس: دار عام ألفين، ط١، ١٩٩٢، ص١١١.

العرقية»*. كما إن إيطاليا الفاشيّة أقدمت على ارتكاب أعمال إبادةٍ جماعيّةٍ «لم تؤذِ صورتَها التي كانت تلقى استحساناً في الغرب، وربما كانت مصدرَ إلهامٍ لهتلر أيضاً»[١].

إن النتائجَ الكارثيّةَ لفكرة الدولة القوميّة المستندة إلى مقولة «الصّفاء العرقي»، لم تقتصر على المجتمعات الغربية حيث نشأت هذه الفكرة، بل تعدّتها إلى مجتمعاتٍ أخرى مغايرةٍ في نُظُمها الاجتماعية (الهند على سبيل المثال وهي أكثر دول العالم تعدُّدِيّةً في المعتقد الدِّيني)، وتسبّبت بمذابح وصراعاتٍ عنيفةٍ بين أعراق وطوائف هذه المجتمعات.

وعلى الرغم من توفّر مقوِّمات الهدوء والاستقرار في الدول المتطوِّرة، وتحقيقها قفزاتٍ نوعيةً في الأنساق المعرفيَّة والكشوفات العلميَّة والتكنولوجيَّة، فإن ذلك لم يمنع من بروز ظاهرة العنف فيها، فأصبح «أحد أنماط السلوك في الحياة اليومية، كوسيلةٍ للتَّعامل مع الأفراد، وكدافعٍ لحركة التَّصنيع، وكدعوةٍ للحرب»[٢]. وقد يرجع ذلك إلى خواء التطوُّر العلمي والمعرفي من القِيَم الروحيَّة الكامنة في الإنسان، وهيمنة الرَّغبات والقوى عليه. فعلى الرغم من إيجابيات الحضارة الغربية، إلا أنها ليست خاليةً من العيوب والسَّلبيّات، فهي «تعاني من انحرافاتٍ عديدةٍ، وانزلاقاتٍ متطرِّفةٍ في الشَّهوانيَّات الحيوانيَّة والمادِّيات الاستهلاكيَّة، ونزعة المتاجرة التي حوَّلت كلَّ شيءٍ إلى سلعةٍ تُباع وتُشترى»[٣].

٣-٣ -العنفُ يتجلَّى في الحروبِ الأهليّة

الحروبُ الأهليةُ هي أعمالُ عنفٍ منظَّمةٌ بين أفراد الشعب الواحد (ثوراتٌ، أحداثُ تمرُّدٍ، نزاعاتٌ عرقيةٌ أو دينية)، وتدخل في هذه الأعمال صراعاتُ النّفوذ السياسيِّ والجهويِّ والفئويِّ والطائفيِّ، تغذِّيها ثنائياتٌ تعصُّبيةٌ جبريّةٌ مُطْلَقَةٌ على حساب الموضوعية الإدراكية في بناء الواقع الفعلي وتنظيمه من جهةٍ، وتدخلاتٌ خارجيةٌ مشبوهةٌ

(*) هناك فرقٌ بين مصطلح «الدولة القومية» ومصطلح «التنظيم السياسي العرقي»، فالأول يعني أن الدولة القومية تبني شرعيتها أو جانباً من شرعيتها السياسية من خلال إقناع الجماهير الشعبية بأنها تمثِّلهم حقيقةً كوحدةٍ ثقافيةٍ، فيما يكون التنظيم السياسي العرقي، عرقيّاً بطبيعته، أي أنه يمثِّل مصا لح جماعةٍ عرقيّةٍ معيّنة. أنظر: توماس هايلاند أريكسن، العرقية والقومية، وجهات نظر أنتروبولوجية، ترجمة: لاهاي عبد الحسين، مجلة عالم المعرفة، العدد ٣٩٣، تشرين الأول ٢٠١٢، ص ١٥٥.

(١) نعوم تشومسكي، الدول الفاشلة، إساءة استعمال القوة والتعدِّي على الديمقراطية، ترجمة سامي الكعكي، بيروت: دار الكتاب العربي، ٢٠٠٧، ص ٣١٠.

(٢) حسن حنفي، ثورة الجماهير أورتيغا أي جاسيه، مجلة الفكر العربي، العدد الرابع والخمسون، السنة التاسعة، كانون الأول ١٩٨٨، ص ٣٨.

(٣) هاشم صالح، متى سيعترف العالم الغربي بالذاكرات المطموسة، مجلة يتفكرون: تصدر عن مؤسسة مؤمنون بلا حدود، العدد ٤، صيف ٢٠١٤، ص ١١٤.

من جهةٍ أخرى، «والحالة اللبنانية هي نموذجٌ لما يُمكن تسميته بالحروب الداخلية الموجَّهة من الخارج بواسطة زعاماتٍ داخليةٍ تديرُها محلِّياً»[١].

وفي الحروب الأهليّة، يحصد العنفُ أرواحَ المشترِكين فيها وغيرِ المشترِكين، إذ «لا وجودَ لأبرياء وفق منطق الحروب الأهليّة»[٢]. وفي الحروب على العموم، وفي الحروب الأهلية على الخصوص، يصل احترامُ حقوق الإنسان إلى درجة الصفر، ويصبح حقُّ البقاء على قيد الحياة هو الهاجس الوحيد. وفي تعليقه على استسهال القتل في الحرب الأهلية اللبنانية «كتب جوناثان راندل: كما هو الحال في مجتمعٍ تتحكّم به قوانين التجارة، بدأ لبنان بالتضحية بالأقلّ شأناً فيه: الحياة البشرية»[٣].

وعندما يكون السلام سائداً بين مكوِّنات المجتمع الطائفية والعرقية، فإنه ينعكس على العلاقات فيما بينها، فتسودها، ولو في إطارٍ بروتوكوليٍّ شكليٍّ، قِيَمُ التّسامح والوئام والتّشارك وتبادل مقتضيات العيش. إلا أن هذه القِيَم، وبالنظر إلى هشاشة رسوخها في ثقافة هذه الجماعات، تنقلب إلى الضِّدّ خلال الحروب الأهلية، وخير مثلٍ على ذلك، ما حصل في الحرب الأهلية اليوغوسلافية «حيث عاملَ الأصدقاءُ والجيرانُ بعضهم (البعض الآخر) بين ليلةٍ وضحاها كأعداء ألدَّاء، وتحوَّل المجتمعُ متعدِّدُ الأعراق، إلى جحيم القنص ومعسكرات الاعتقال والاغتصاب الجماعي»[٤].

وتتميز الحروب الأهلية بحضور قياداتٍ كاريزميّةٍ تُدير تحرّكاتها، وتبثُّ بين أنصارها وأتباعها أفكاراً تحريضيّةً خصبةً، فيتبع هؤلاء قائدَهم ويدعمونه «في هوامات العظمة، وفي التحريف الزوري (البارانوئي) للواقع، يستغلُّون مخاوفه وضعفه، يتنافسون في تنفيذ إرادته بطاعةٍ متعجّلةٍ. مقابل هذا تتمُّ حمايتُهم من القائد، وتعزيزُهم، ويمكنهم أن يعزِّزوا من قيمة أنفسهم بشكلٍ نرجسيٍّ مُصطنَعٍ تحت أَلَقِ عزِّه الهدَّام»[٥]. وقد تتلبَّس هذه القياداتُ دورَ صنفٍ من رجال الدين في التعبئة الأيديولوجية العاطفية «فيعبد الأفراد جسد

(١) طوني جورج عطا الله، نزاعات الداخل وحروب الخارج، بناء ثقافة المناعة في المجتمع اللبناني: ١٩٧٥ ـ ٢٠٠٧، بيروت: منشورات المؤسسة اللبنانية للسّلم الأهلي، ٢٠٠٧، ص ٥١٦.

(٢) فوّاز طرابلسي، دمُ الأَخَوَيْن...، م. س، ص ٤٦.

(٣) Jonathan Randall, Going All the Way: Christian Warlords, Israeli Adventurers and the War in Lebanon, New York, Random House, 1984, p.75.

نقلاً عن: فواز طرابلسي، م. ن، ص ٦٥.

(٤) بيتر كونتس، التعصب: التحليل النفسي لظاهرةٍ مرعبة، م. س، ص ١٤.

(٥) م. ن.، ص ١١.

الفقيه (القائد) عوضاً عن المقدّس، وجسد العَلَم (شعار الحزب أو التنظيم) عوضاً عن الوطن»[١]. لا بل قد يصل الأمر أحياناً إلى تأليه القادة، وجعلهم «في موضع «الأسطورة» أو المُلهِمِين... حيث يتعيَّن أن يُستَلهَمَ طيفُهُم»[٢]. وبالتالي، ينتشر العنف بشكلٍ جهنّميٍّ لأنه «مغروزٌ في المنطق الطوائفيِّ ذاته، إذ هو نتاج الوهم المزدوج القاتل: الوهم بإمكان توحيد الطائفة في ظلِّ قيادةٍ واحدةٍ من جهةٍ، والوهم بإمكانية اختزال عناصر الطائفة ومصالحها، على ما فيها من تفارقٍ بل تضادٍّ، إلى وحدانيّةٍ واحدةٍ، حتى لو اضطرّ الأمر إلى فرض تلك الوحدانيّة بواسطة السلاح»[٣].

ولا يقتصر الأمرُ في الحروب الأهلية على اللجوء إلى استخدام العنف المادِّيِّ، وزهْق الأرواح، والتّخريب والتّدمير، بل يُستخدم فيها أيضاً عنفٌ من نوع آخر يترك جراحاً رمزيَّةً. فحين تعجز ذراعُ العنف العسكريّة أو المادِّية عن إلحاق الأذى المادّي بالخصم أو العدُوِّ، فإن العنف يبرز في «المبارزات الكلاميّة بواسطة السّباب والشَّتائم عبر خطوط القتال، الخربشات التعبيريّة على الجدران، تدنيس الأماكن المقدّسة، الخطف والإذلال..»[٤] (الحرب الأهلية اللبنانية نموذجاً).

وقد تنتهي الحروب الأهليّة، كما كلّ الحروب، بناءً على صيغة غالبٍ ومغلوبٍ، أو بناءً على اتفاقيّاتٍ وتسوياتٍ مؤقّتةٍ في أغلب الأحيان، وليس بناءً على حوارٍ حكيمٍ يهدف إلى استئصال أسباب العنف، وتدجين الاختلافات الدينية والطائفية واللغوية والعرقية، وإلغاء التّمايزات الاقتصادية والاجتماعية غير العادلة، وبالتالي استيعاب هذين، التدجين والإلغاء، لإغناء الانتماء إلى الهُويّة الوطنية الجامعة، كما حصل في سويسرا التي عانت قروناً «من النّزاعات الداخلية، التي تحوَّل بفعلها السويسريون إلى شعبٍ حكيم. لا يطالِب أحدٌ اليوم في سويسرا بميثاقٍ جديدٍ، لأن السويسريين يعرفون أن ميثاقاً جديداً يعني بداية معركةٍ جديدةٍ يتدخّل فيها الجيران والأعداء وأبناء العمِّ، مع نتائجَ غير مضمونة»[٥].

والمثلُ السويسريُّ هو نموذجٌ حيٌّ لدولةٍ متعدّدة اللغات والأعراق «حيث ينبغي لولاءِ أو تعلُّقِ الناس أن يُوجَّه نحو الدولة والنظام التشريعي، بدلاً من أن يُوجَّه إلى

(١) نادر جمال الدين، «العنف الممكن والتواصل المستحيل...»، م. س.

(٢) طوني جورج عطا الله، نزاعات الداخل وحروب الخارج، م. س، ص ٢٩١.

(٣) فوّاز طرابلسي، دم الأَخَوَين...، م. س، ص ٦٦.

(٤) م. ن، ص ٧٥.

(٥) طوني جورج عطا الله، نزاعات الداخل وحروب الخارج، م. س، ص٥٦٢.

أعضاء جماعتهم القرابيّة أو القرويّة»[١] أو الحزبيّة أو الطائفيّة أو العِرقيّة. ويؤكّد أيضاً أن الحوارَ الحقيقيَّ ضمن الجماعة الواحدة، وبين الأحزاب والطبقات والطوائف والأعراق والمذاهب في الدولة الواحدة، هو للوقاية من النّزاعات السّلبية الهدّامة، وإيجاد خياراتٍ تحقّق مكاسبَ متبادلةً، بعيداً عن التعصُّب بكلِّ أوجهه، وليكون الانتساب إلى الوطن الذي يحضن الجميع بديلاً عن الانتماءات الضيِّقة المنطوية على أنماطٍ سلوكيّةٍ إلغائيةٍ واتجاهاتٍ فكريةٍ نسَقيَّة تعصُّبيّة.

٣ـ ٤ ـالجانبُ السياسيُّ للعنف

وللعنف جانبٌ سياسيٌّ يتمظهرُ باستخدام القوة من أجل الوصول إلى السّلطة أو الحفاظ عليها أو احتكارها دون الآخرين. فالسّلطة تضمن فاعليّتَها بالقوة، والوسائلُ العنفيّةُ التي تمارسها تتيح لها القيامَ بدورها الذي اقتضاه «التّناقضُ القائمُ بين ميل الإنسان إلى الحرية وولعه بممارسة الهيمنة على الغير. ففي طباع البشر من العدوان والحيوانية ما يوجب الاحتكامَ إلى الدولة والقبولَ بممارساتها من أجل حريةٍ حقيقيةٍ تضمن انسجام كلِّ فردٍ مع الآخرين»[٢]، وفي مثل هذه الحالة يُعتبر عنف الدولة مشرَّعاً لأنه لا يشكِّل غايةً بحدِّ ذاته، بل وسيلةً لفرض النظام وتطبيق القانون. كما إن الدولة قد تستعمل العنف في نطاق شرعيّتها قصداً، وفي هذه الحالة، غالباً ما يكون الهدف هو تكريس الامتيازات...، فتلجأ الدولة إلى سياسة الإخضاع (subjection) عبْر استخدام «إجراءاتٍ قسريَّةٍ، وذلك لتأكيد حقِّ الجماعة الحاكمة (أقليةً كانت أو أغلبيةً) في تقرير مستقبل البلاد، دون السماح بأيَّة تنازلاتٍ للجماعات الإثنية»[٣]، ويكون ردُّ فعل الفئات المُضطَهَدة عنيفاً لفرض نفسها وإمكاناتها.

كذلك فإن بعض الأنظمة السياسية المستبِدَّة التي لا تحترم حقوق الإنسان، وترى في الناس وسيلةً لتثبيت سلطتها وتسلُّطها، تغلق باب الحوار، وتستخدم العنف في وجه الانفجارات الشعبية المعترضة على استلاب السّلطة حقوقَ الشعب الاجتماعية والسياسية والقانونية، أو على اتّباعها سياساتٍ تمييزيةً بين الجهات والطبقات، ولا يخلو ردُّ فعل الشعب أحياناً من العنف المضادِّ[*].

---

(١) توماس هايلاند أريكسن، العرقية والقومية، وجهات نظر أنتروبولوجية، م. س، ص ١٦٠.

(٢) عبد الرحمن التليلي، الحقُّ كإقصاءٍ للعنف، م. س، ص ٧٠.

(٣) إسحق عياش، الهوية وإدارة التعدد والتنوع المجتمعي، م. س، ص ١٣.

(*) يكشف بول ريكور في كتابه «التاريخ والحقيقة» عن الاغتراب السياسي كمكوِّن للوجود الإنساني «إذ يختزل الدولة إلى مجرد وسيلة اضطهاد، وقد استبدلت عنف الأفراد بعنف الحاكم المستبد المتسلِّح بسلطة القانون الرهيبة». عبد الرحمن التليلي، الحقُّ كإقصاءٍ للعنف، م. س، ص ٧٩.

وكثيراً ما يغلب الطابع البنيويُّ على أعمال العنف، كما في سياسة الفصل العنصري الذي هو معاناةٌ ناجمةٌ عن الأشكال الاستغلالية والقمعية للتنظيم الاجتماعي أو السياسي. وفي وطننا العربي ما زالت المشاكل البنيويّة عالقةً منذ قرونٍ، مكبوتةً تغلي تحت السطح «وهي في حالة المغرب العربي الكبير عرقيةٌ/ لغويةٌ بالدرجة الأولى، أي عربيةٌ/ أمازيغية. وفي المشرق العربي عرقيةٌ/ لغويةٌ من جهةٍ، ودينيةٌ/ مذهبيةٌ من جهةٍ أخرى»[1].

وقد يلجأ أطراف الصِّراع إلى الحوار، طوعاً أو كرهاً، ويبقى الحوار غالباً في إطار فنِّ القول والتلاعب اللفظي الأجوف لا الممارسة، في ظل ثقافة الكراهية، والانغلاق على الذاتيّة الشّعوريّة، والصّفاء الافتراضي للفئة أو الطائفة أو العِرق أو المذهب، ووضع النَّسق، وهو تكوينٌ ثقافيٌّ وجدانيٌّ، فوق كل معنىً وقيمةٍ. في حين أن المذهب والطبقة والطائفة «كلّها أنظمةٌ تشير إلى قانونٍ ثقافيٍّ واحدٍ هو قانون (التّعارف) الذي هو علّة التقسيم البشري وسببُه، وعلّة التواصل، والصانعُ لشرط المعرفة، والصّلة، وبناء الخليّة الجوهريّة للمعاش البشري»[2].

رابعاً: الحوارُ حاجةُ عصرِنا الإنسانية

٤ـ١ ـ الصِّراعاتُ البيْنيَّةُ وتعطيلُ لغةِ العقل

بسبب عدم انصياع الإنسان عبر التاريخ لمبدأ الحوار لحلِّ النِّزاعات وتلافي الحروب المدمِّرة، بل بسبب انصياعه لغرائزه ورغباته في السيطرة، فإنه استبدل استخدام الحوار أسلوباً بنّاءً في إعمار الأرض ورفاهية شعوبها، بآلة الحرب والتّدمير. فالحروبُ التي شهدها أسلافُنا، جرَت في ظلِّ منطق القوة والعنف، وأسفرت عن ملايين الضّحايا البشرية، وقد تمَّ إحصاءُ أكثر من ثلاثة آلاف صراع عنيفٍ حصلت في الفترة ما بين العام صفر والعام ٢٠٠٨ من الميلاد، من بينها «هناك أكثر من ٢٧٦ (مايتين وستةٍ وسبعين) صراعاً من أكثر الصّراعات عنفاً في التاريخ، كلٌّ منها حصد عدداً من القتلى قدِّر بما يزيد عن ١٠٠٠٠ (عشرة آلاف) إنسان»[3].

إن الحوارَ القائمَ حالياً، إنْ على الصّعيد العالمي، أو على صعيد الوطن الواحد والمجتمع الواحد، هو حوارٌ غير متكافئٍ، ولا ينطوي على القِيَم والمبادئ الإنسانيّة التي

(١) هاشم صالح، متى سيعترف العالم الغربي بالذاكرات المطموسة، م. س، صص ١١٠ ـ ١١١.

(٢) عبدالله الغذامي، القبيلة والقبائلية، م. س، ص ١٢٨.

(٣) نافيد س. شيخ، تعدُّد الضحايا: استعراضٌ كمِّيٌّ للعنف السياسي عبر الحضارات العالمية، الأردن: المركز الملكي للبحوث والدراسات الإسلامية، ٢٠٠٩، ص ٢.

هي القاسم المشترَكُ بين جميع الأديان والثقافات والحضارات. فتحت شعار الإخلاص لأسمى القِيَم يتمُّ العمل بتجبُّرٍ للحفاظ على المصالح الاستراتيجية، وهذا «يُفسِّر لنا لماذا لا يعير الناسُ العُقلاء أدنى التفاتٍ إلى إعلانات النّوايا الحسَنة الصادرة عن الزعماء، أو إلى الأوسمة التي يمنحها أتباعهم»[1]. فالإقصاء متبادلٌ، وثقافة الكراهية منتشرةٌ، والوحشية الإنسانية طاغيةٌ، ولغة العقل السياسية الحوارية معطَّلةٌ، فعندما «ينطقُ السلاح، تصمت الخطابات، في حين أن أمرَ السياسة يتعلّق بالأساس بالخطابات والمحادثات والبحث عن الحلِّ الوسط وعن الإجماع»[2].

والحروب التي نشهدها اليوم في أكثر من منطقةٍ في العالم، إنما تجري في ظل منطق القوة، والإمعان في الخصومة والعدوان، وتحت عناوين إنسانيةٍ مدّعاةٍ، وشعاراتٍ «مقدّسة» مشبوهةٍ. وهي تدلُّ «على إفلاس العقل ويأسه»[3]، إذ العنف والتعسُّف يسودان مجافيَّيْن الحقَّ والعقل، والتعصُّب السياسي «خلق لنفسه شياطين جُدُداً كان لا بد من محْوها في صراعٍ على الحياة والموت»[4]، وأصبح احترام حقوق الإنسان مجرد شعارٍ لا عقليةً تحترم شروط التمتُّع بحقِّ الحياة، فالوضعُ «وضعٌ متفجِّرٌ، والمسألة الإنسانية القديمة جداً، من يتحالف مع من وضدّ من لتحقيق مسائل اقتصاديةٍ، والتنفيس عن الحقد، لم تصبح في أيِّ وقتٍ أشدّ غموضاً مثلما هي الآن»[5].

إن المرجعية المعرفية للقطب العالمي الذي يقود هذه الحروب، ليست سوى أيديولوجيا واحدةٍ إلى الأبد، هي ذاتُها فكرةٌ شموليةٌ تفترض أن هناك مبادئ عُليا لا تحتمل التّخطئة، وترتكز على أطروحة نهاية التاريخ، وتدّعي في الوقت نفسه محاربة الأيديولوجيات الشّمولية. إن فكرة نهاية التاريخ ليست في حقيقتها إلا «مبدأً تقسيمياً للعالم بين قطبٍ نحن فيه وقطبٍ آخر مواجهٍ لنا، جزء من العالم هنا وبقيّته هناك، وحدود نهاية التاريخ هي النظامُ العالميُّ الجديدُ الذي يتّكئُ على مبدأ الاستقطاب الثنائي. فبعد سقوط المعسكر الشرقيِّ الذي كان يُمثِّل للجناح الأمريكي هذا الآخر، بدأ البحث عمّن يملأ فراغ الآخر. وهكذا، فالمجالُ الذي تركه الثّقلُ الشّيوعيُّ لم

(١) نعوم تشومسكي، الدول الفاشلة، إساءة استعمال القوة والتعدِّي على الديمقراطية، م. س، ص ٣٢٢.

(٢) تزفتيان تودوروف، اللانظام العالمي الجديد، تأملات مواطن أوروبي، م. س، ص ٧٨.

(٣) حسن حنفي، ثورة الجماهير أورتيغا أي جاسيه، م. س، ص ٣٨.

(٤) بيتر كونتس، التعصُّب: التحليل النفسي لظاهرةٍ مرعبة، م. س، ص١٢.

(٥) م. ن، ص ١٨.

يلبث أن امتلأ بالشّقِّ العربي الإسلامي، وصارت ثنائية المركز/الهامش مشحونةً بهالة الواقعيّة»[١].

إن عقلية القطب الواحد المتحكِّم بالاقتصاد العالمي، هي عقليةٌ لا تؤمن بالحوار المتكافئ، لأنها لا ترى في الوجود إلا العلاقات العدديّة الكمِّية، متجاهلةً العلاقات الكيفيّة التي تقوم على احترام حقِّ الآخر في حياةٍ كريمةٍ، واحترام حقِّ المجال الحيوي الذي يعيش فيه البشر بأن يبقى خالياً من ملوّثاتهم وأنانيَّاتهم وحروبهم، فهو الذي يمدُّهُم بأسباب التّوازن النفسيِّ والصحِّيِّ والغذائيِّ والعلميِّ والبيئي. هذه العقليّةُ كرّست ثنائية غرب متطوِّر/شرق متخلِّف، وشمال الرفاهية/جنوب الفقر، الأمر الذي زاد من حدّة التّناقضات بين المجتمعات، والصّراعات المسلَّحة بين قوىً متمرِّدةٍ على واقع التهميش والفقر، وقوىً مهيمنةٍ بقوةِ قدراتها العسكرية والاقتصادية، في وقتٍ يحتاج العالَم إلى التّرابط والحوار الجادِّ بين غربه وشرقه، وشماله وجنوبه، لمواجهة القضايا المصيرية المشترَكة النّاتجة عن العبث بسلامة البيئة، والتّسابق على إنتاج أسلحة الدَّمار الشامل، واستفحال الصراعات البيْنيّة، وتصدُّع العلاقات الاجتماعية، وتشيئ البشر، وإضفاء «القداسة» والشرعية على الحروب البشعة المتنقِّلة من مكانٍ إلى آخر على سطح الكرة الأرضية، «فحروبُ القرن الواحد والعشرين... ليست «مقدّسةً» ولا «عادلةً» ولا «نظيفةً». حتى الحروب الحديثة من «حروب يهوه» (شارون)، و«الحروب الصّليبيّة» (بوش)، والجهاد (القاعدة)، بكلِّ ما تحصده من عددٍ لا يُحصى من الأرواح، والدمار الواسع النطاق الذي تحدثه للبنية الأساسية والتراث الثقافي، والدَّمار الذي تُلحقه بالبيئة، تُعدُّ حروباً غير مسؤولةٍ إطلاقاً»[٢].

وعلى صعيد البلد الواحد والمجتمع الواحد، تتنازع انتماءاتٌ تعصُّبيةٌ ضيِّقةٌ، على اختزال الهُوية الوطنية على قياس منظوماتها النّسَقية الثقافية والدينية والمجتمعية، بدل أن تُشكِّل انتماءاتُها تشكيلاتٍ متنوعةً تدعم الانتماء إلى الهُوية الكبرى، الهُوية الوطنية، فالمواطَنة الحقيقية تقوم على أساس القِيَم المشترَكة بين الثقافات المتعدِّدة، وليس على تعدُّد الثقافات المتصارعة، والنزعة التعصُّبيّة الإقصائية الإلغائية.

---

(١) محمد الخراط، الدولة الديمقراطية بين تسارع التاريخ ونهايته، مجلة يتفكرون: تصدر عن مؤسسة مؤمنون بلا حدود، العدد الثالث، شتاء ٢٠١٤، ص ١٢٥.

(٢) هانس كونغ، الدين والعنف و«الحروب المقدّسة»، م. س، ص ١٠٩.

والحوار المتفشّي حالياً، خصوصاً على وسائل التواصل الاجتماعي، بين الأفراد والجماعات في الوطن الواحد (لبنان على سبيل المثال) يفتقد غالباً لجودة الخطاب، وتطغى عليه صورةٌ سلبيةٌ، كونه خالياً من الروح والقِيَم، واستُعيض من خلاله عن حيويّة العلاقات والحوارات الحقيقية، بإنشاء علاقاتٍ افتراضيةٍ مشحونةٍ بهشاشة الروابط الاجتماعية والثقافية والإنسانية، على الخصوص في ظل حدّة التوتُّرات الدينية والمذهبية والفئوية، التي تغذّيها عواطفُ ونزواتٌ وتضليلاتٌ تُلغي التفكير، وتقتل في الإنسان إنسانيّته، وقِيَمه الروحية، ومعارفَه العلمية.

إن شبكات التّواصل الاجتماعي فقدت دورها الإيجابيَّ في تكريس لغة الحوار والتوافق الحقيقيين، حين راحت تلعب دوراً سلبياً يتناسب مع ما يُخطَّط مع مشاريع هيمنةٍ واستبدادٍ في المجتمع، ومع السياسة القصدية في تضليل الرأي العام ونشر ثقافة العنف، وأصبح العنف بالتالي خللاً «في عملية التّواصل، أفضى إلى صورةٍ بربريّةٍ، وفوضويّةٍ مدمِّرةٍ من صور التواصل»[١].

٤ ـ٢ ـالدّيمقراطيةُ وخواءُ المعنى

إن هذا الواقع الذي تعيشه الإنسانية، يتنافى بالمطلق مع ما تدّعيه الحضارة الغربية من حرصٍ على الروح الديمقراطية واحترام حقوق الإنسان، فبالاستناد إلى مبدأ الديمقراطية يتمُّ التدخُّل في شؤون الآخرين، وإجبارهم على الاختيار بين الاستسلام والقصف المُدمِّر، وتحت شعار الغاية النبيلة تُستخدَم الوسائل الدَّنيئة في حروبٍ لا إنسانيةٍ، فعندما «تقود القوى الغربية حروبها الاستعمارية باسم الديمقراطية التي تدَّعي تجسيدها، فإن الوسائل المستعمَلة تلغي الهدف المنشود. كيف يمكن دعم «الكرامة الإنسانية» للآخرين إذا لم تتركهم يقرِّرون مصيرهم؟!»[٢].

لقد استنهض هذا الواقعُ الحركاتِ الأصوليةَ، وجعل مصطلح الأصولية متداولاً في معظم الثقافات العالمية، خصوصاً وأن العلمانية، وهي نموذجٌ غربيٌّ يستند إلى قِيَم الحضارة الغربية، قد تمكَّنت من الدخول إلى المجال الفكري والاجتماعي والسياسي لدولٍ تختلف في أنساقها الفكرية والعقَدية والاجتماعية عن الحضارة الغربية، الأمر الذي أدّى إلى تغييب الحوار أو التواصل بين الغرب بمركزيّته الثقافية، والجماعات

(١) نادر جمال الدين، العنف الممكن...، م. س.

(٢) تزفتيان تودوروف، اللانظام العالمي الجديد، تأملات مواطن أوروبي، م. س، ص ٤٣.

الأصولية التي راحت تبحث في الماضي عن أصلٍ تعود إليه، ناسيةً أن الماضي لا يعطينا المظهر نفسه في كل زمانٍ ومكانٍ، وذلك بذريعة مواجهة الادّعاء الغربي «بأنه «الثقافة»، وليس ثقافةً بين ثقافاتٍ أخرى»[1]. وكان الإسلام هو الأصل/ المرجع لدى الأصوليات الإسلامية، لكن هذا المرجعَ ذا الطابع الشامل، اعتُمِد بصيَغٍ متعدِّدةٍ، فتحوَّل عند البعض إلى مشروع إلغاءٍ، وسلاح إبادةٍ أحياناً، وفق صناعةٍ استنسابيّةٍ للماضي في الحاضر، حيث «إن ضعف البناء العقلاني ـ رغم الاستناد أحياناً إلى قِيَم الحضارة الإسلامية ـ قد منع من تصوُّرٍ واضحٍ للديمقراطية، يكون درءاً لنا من العنف والإقصاء المتبادل، لأننا ما زلنا نلهث وراء منابع العقلانية»[2].

كما إن عدم الوصول إلى تصوُّرٍ واضحٍ للديمقراطية يراعي السِّياق الثقافي والحضاري للشعوب، كرّس العنفَ والإقصاءَ المتبادلَ، وكبح لغةَ الحوار العقلاني، وأفسح المجالَ لسيادة روح العنصرية والجشع الاقتصادي، واستبدلَ الحوار بين الحضارات بمقولة «صراع الحضارات»، وعزّزَ لغة المحاور المتقابلة، «حتى أن اليسار الأمريكي يتحوَّل بكتلٍ كبيرةٍ إلى نوعٍ جديدٍ وخطيرٍ من المحافظة، تسمّت باسم المحافظين الجدُد، وهم يساريون سابقون تكسّرت أحلامهم اليسارية فارتدُّوا ارتـدادةً خطيرةً، وتحوَّلوا إلى صقور حربٍ، وجاؤوا بمقولات صراع الحضارات، ومحور الخير/ الشر، وشعار نحن وهم... حتى فرضوا سياسات الاجتياح والسوق الحرة والاستحواذات الاقتصادية الجشعة، تحت تصوُّرٍ عنصريٍّ خطرٍ يجعل الـرأيَ السياسيَّ عقيدةً وسلطويّةً مسلّحةً بأعتى الأسلحة»[3].

٤ـ٣ ـالنِّزاعاتُ ليست قدَرَ الإنسانية

وإذا كانت النِّزاعات سمةً من سمات العلاقات البشرية، بين الأفـراد، وفي الأسَر وأماكن العمل، وبين المجتمعات، وصولاً إلى الـدوَل التي ومنذ نشوئها مع انبجاس فجر المدنية وهي «تتجاور وتتعاون وتتقاتل، وهـذه الحروب بينها هي من عاهات المدنية»[4]، إلا أن هذه النِّزاعات لم تكن قدَراً لا مفرّ منه، فاجتثاث أسبابها يأتي على

(١) روجيه غارودي، نحو حربٍ دينية؟ جدل العصر، ترجمة: صيَّاح الجهيِّم، بيروت: دار عطية للطباعة والنشر والتوزيع، ط٢، ص ٣١.

(٢) محمد الخراط، الدولة الديمقراطية بين تسارع التاريخ ونهايته، م. س، ص ١٢٨.

(٣) عبد الله الغذامي، القبيلة والقبائلية، م. س، ص ٢٠٥.

(٤) أرنولد توينبي، تاريخ البشرية، ج٢، ترجمة نقولا زيادة، بيروت: الأهلية للنشر والتوزيع، ١٩٨٨، ص ٢٦٥.

رأس أولويّات الأديان السماوية، فتعاليم الإسلام العقَدية والتشريعية تدعو إلى نبذ العنف والنّزاع، واعتماد مبدأ الحوار بالتي هي أحسن، والتعاون على البرِّ والتقوى ﴿**وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ**﴾[١]. والإسلام يدعو إلى السلام والتعايش السِّلمي، والتّواصل والتّعارف والحوار، ولا يوجد فيه: الغايةُ تبرّرِ الوسيلة، بل الوازعُ الدينيُّ يوجِّه سلوكَ المسلم نحو ما فيه الخير له ولمجتمعه وللإنسانية. وفي الإسلام «القولُ العلميُّ والفلسفيُّ هو المكانُ المحايد الذي تلتقي فيه حضارتُه مع كلِّ الإنسانية»[٢].

كذلك فقد حفل التاريخ بإسهاماتٍ فكريّةٍ بنّاءةٍ قام بها مُصلِحون، ومجدِّدون، وفلاسفةٌ كبار، كالثورة الفكرية التي جاء بها فلاسفة الإغريق (سقراط، أرسطو، أفلاطون، وغيرهم)، والنهضة في الغرب التي انبثقت عن فكرٍ عقلانيٍّ مستنيرٍ لعددٍ من الفلاسفة الذين وُسمَ العصرُ الذي عاشوا فيه «بعصر الأنوار»، لأنه كان عصرَ تقدُّمٍ إنسانيٍّ وعلميٍّ وصناعيٍّ وأدبيٍّ وسياسي. وقدَ أسهم هؤلاء جميعاً في إغناء الحضارة الإنسانية من ينابيع فكرهم الخلّاق، كما في فهم ظواهر النّزاعات وإيجاد حلولٍ مناسبةٍ لها، كلٌّ تبعاً لوقائع حياته والعوامل المتحكِّمة في تفكيره، ووفق ظروف عصره التاريخية وأوضاعه السياسية والاجتماعية. لكن مع الحرب العالمية الأولى انتقلت البشرية إلى اتجاهٍ جديدٍ أفضى إلى زيفٍ حضاريٍّ عنوانه تفاقم النّزاعات والحروب.

وفي عالمنا اليوم، عالم «ما بعد الحداثة» هناك من يعمل قولاً وفكراً وممارسة من أجل نشر ثقافة الحوار، والقِيم الإنسانية، والاعتراف بالتنوُّع الثقافي. لكن هناك أيضاً من يتصدَّى لهذه الأطروحات، وعلى سبيل المثال، فقد كانت «الولايات المتحدة (ومعها إسرائيل) المعارضَ الوحيدَ لاتفاقية الأمم المتحدة «لحماية وتعزيز التنوُّع الثقافي» المطروحة على بساط المناقشة في منظمة التربية والتعليم والثقافة التابعة للأمم المتحدة (الأونيسكو)»[٣]، وذلك حتى تبقى وحدانيّة الثقافة الغربية مُهَيْمِنة.

---

(١) المائدة: ٢.

(٢) محمد المصباحي، «الموقف العدل» باعتباره أداة حضور الفكر الفلسفي العربي الإسلامي في الحضارة الإنسانية المعاصرة، مجلة يتفكرون: تصدر عن مؤسسة مؤمنون بلا حدود، العدد الثالث، شتاء ٢٠١٤، ص ١٦٤.

(٣) نعوم تشومسكي، الدول الفاشلة، إساءة استعمال القوة والتعدِّي على الديمقراطية، م. س، ص ٢٨٢.

خاتمة واستنتاجات

بعد هذا العرض التحليليِّ المُكثّف، نخلص إلى القول إن الحوار الحقيقيَّ ينطلق من مسلَّمة الإقرار بوجود التنوُّع الثقافي والديني والأيديولوجي والفكري والسياسي، وإنه رهانٌ مُلِحٌّ لأنه يبسط الحقيقةَ أمام كافة الأطراف، ويمنح كلَّ طرفٍ حقَّ التعبير بحريةٍ عن أفكاره وآرائه، بغية الوصول إلى فضاءٍ صحِّيٍّ متسامحٍ، يعترف بتنوُّع الانتماءات في المجتمع الواحد وفي المجتمعات الإنسانية كلِّها.

وإذا كانت الأفكار والنظريات الدّاعية إلى الحوار لم تتعدَّ نطاق النّظريات المثالية إلى حيِّز التّطبيق والممارسة، وإذا كانت جلساتُ الحوار ومؤتمراتُهُ وندواتُهُ بقيت تدور في حلقةِ العبارات والألفاظ الخاوية من الأشياء الحقيقية، بعيداً عن تحدِّيات الحاضر والمستقبل، فإن ذلك لا يعني أن نيأس وننهزم، ونتوقف عن المطالبة، ولو بالقول وهو من أضعف الإيمان، بضرورة نشر ثقافة الحوار بين البشر، وبين الثقافات والحضارات، خصوصاً في عصرنا الحالي حيث تتوفّر للبشر الإمكانيّةُ التّقنيّةُ لتدمير الإنسانية، ولم يعُد أمامنا خيارٌ إلا بين «تدميرٍ مُتبادلٍ مضمونٍ Mutual Assured Destruction، وبين الحوار»[1].

والحوار ليس قراراً يُملَى، بل هو تربيةٌ وثقافةٌ وممارسةٌ، تبدأ من الأُسرة، وتستمر في مراحل التعليم الأكاديمية، من المدرسة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية، وصولاً إلى المجتمع المحلي والمجتمعات الإنسانية. ففي الأُسرة، أصغر خليّةٍ اجتماعيّةٍ، تشكِّل طريقة ممارسة الوالدين لدورهما في تربية أولادهما، البذرةَ الأولى في زرع ثقافة الحوار الهادئ المسؤول، بعيداً عن التشنُّج والعنف والتّمييز والإقصاء، فكثيراً ما تتشابه آليّاتُ النّزاعات الأُسَريَّة (الأنانية، التسلُّط، القمع، العنف...إلخ) مع آليات النّزاعات المجتمعية وحتى النّزاعات الدّوليّة.

أما في ما يخصّ المراحل التعليمية، فإن دورَها يكمل دور الأسرة في تهيئة الأجيال للتّفاعل الاجتماعي بروحٍ مسؤولةٍ وعلمٍ مستنيرٍ وعقلٍ منفتحٍ. ولن يتأتّى هذا الأمر إلا عبر تطوير مناهج التعليم، وتزويد محتويات مقرّراته (الأدبية والاجتماعية والتربوية والعلمية) بأصول التنشئة على احترام حقوق الإنسان، وقِيَم المواطَنة، وقِيَم التسامح والعدل والسلام والحوار، وأولاً وأخيراً على التفكير

---

(١) روجيه غارودي، الأصوليات المعاصرة، م. س، ص١٣٥.

المنطقيِّ والعقلانيِّ السليم في كيفية حلِّ النِّزاعات والخلافات على أرض الواقع، لتخرجَ هذه الأجيال إلى المجتمع الكبير، فتؤدِّي دورها المنشود في تطوير مجتمعها والحضارة الإنسانية، من خلال عقلٍ جدليٍّ طليقٍ ومُبتكرٍ، يتفاعل مع الواقع بحسٍّ اجتماعيٍّ مرنٍ يرى الإنسانية واحدةً، والعالَمَ واحداً بكل تنوُّعاته الثقافية والسياسية والاقتصادية والبيئية.

إن نشر ثقافة الحوار أصبح أكثر من ضروريٍّ في زمن العولمة وما بعد الحداثة، فإنسانُ هذا العصر يحتاج إلى استقرارٍ حضاريٍّ، حيث أصبح كلُّ شيءٍ إشكاليةً تحتاج إلى معالجةٍ وحلٍّ. فإذا كانت العولمة سهّلت الاتصال السريع بين المجتمعات والشعوب، وفرضت نوعاً من تجانس الحياة البشرية في أسواق العمل والنّزعة الاستهلاكية وتنظيم الدول، إلا أنها في الوقت نفسه، أوجدت خللاً قِيَميّاً وسلوكيّاً، وأيقظت النّزعات الأصولية الراقدة، وأحيَتْ بقوةٍ جدلية العالَمية والخصوصية، واستدعت الصِّراعات البيْنيّة، الحضارية والثقافية، فقد «أصبح واضحاً الآن، على الضدِّ من بعض التوقُّعات المبكِّرة، أن الإنترنت لم (يُسهِم) في التجانس الثقافي العالمي»[1].

إن الثنائيّات المتصارعة طبعت عصرنا بطابعها السّلبي مهدِّدةً المصير البشري بأبشع الكوارث، ولمواجهة هذا الخطر المحدق، لا بد من أن «تنشأ عقلانيّةٌ نقديّةٌ موضوعيّةٌ تبني موقفاً متوازناً لا يعزل أصحابه عن الواقع العالمي فيدفع بهم إلى الانسحاب بعيداً، وفي الوقت نفسه لا يزجُّ بهم، دون قيدٍ ولا شرطٍ، في معمعانِ ظاهرةٍ يُفضي ما تفرزه من أنماطٍ وأنساقٍ إلى حرمانهم من خصوصياتهم التاريخية، وتمايزاتهم الأصيلة»[2].

لا بدّ من الحوار السِّلمي العقلاني الإيجابي بين الثّنائيّات، بدءاً من أفراد المجتمع وخلاياه الصغرى والكبرى (الأُسَر، المذاهب، الطوائف، الأحزاب، الأعراق...)، وصولاً إلى المجتمع الدولي بدُوَله وتكتُّلاته وتحالفاته ومنظّماته، حيث يطغى الصوت الواحد، صوت القوي، حيث «النظام الدولي الجديد ينفِّذ عملياً: «ولتذهب الشعوب إلى الجحيم، ما دامت مصارف أوروبة وأمريكا تتربَّع على عرش المال، وتشعل بأيديها

(١) توماس هايلاند أريكسون، العرقية والقومية، م. س، ص ١٦٢.

(٢) وليد منير، التنمية وأزمة الثقافة: بين ظاهرة الاستلاب وفاعلية التغيير، دراسة في التأصيل المعياري للتحدِّيات، م. س، ص١٣٣.

مواقدَ الحروب متى شاءت، بقرارٍ نظاميٍّ شرعيٍّ لمجلس الأمن، يقع على عاتق أمريكة تفسيرُه وتنفيذُه»[١].

إن الحوار بات أمراً ملحّاً في زمنٍ أصبح فيه اجتياز الحدود الفاصلة بين الفقر والغنى أمراً يومياً، حيث راحت الدول الفقيرة تصدِّر فائضها السكاني الجائع إلى قاراتٍ أخرى، وغاب عن أصحاب القرار إدراكُ أن استبدال رعاية الثقة بالديمقراطية وحقوق الإنسان، بنشر الفوضى والخوف والظلم، تسبّب بازدياد حالات التمرُّد واللجوء إلى العنف، فانعدام حقوق الإنسان في مكانٍ، وضعفها في مكانٍ آخر، هو أساس صراع البشر بعضهم مع البعض الآخر، وما ينتجه هذا الصراع من عنفٍ وتعصُّبٍ ممزوجين بالحقد.

لا بد من أن يبقى الحوار مفتوحاً ومستمرّاً ما دامت الوحشيّة الإنسانية تسود العالم، وتنتشر فيه ثقافة الكراهية بين الحضارات، وما دام الزمن زمن القرصنة والتقليد، وسطوة الميديا الموجَّهة على مدى المعمورة، مسوِّقةً بشكلٍ إيحائيٍّ لمشروعٍ هيمنةٍ مركزيةٍ، ثقافيةٍ واقتصاديةٍ، على حساب التنوُّع الإنساني وتجلِّياته الثقافية والمعرفية.

الحوار الحقيقي لا تجسِّده مبادراتٌ وطنيةٌ وإقليميةٌ ودوليةٌ مشتّتةٌ ومبعثرةٌ، ويغلب عليها طابع خلط الأوراق، ولا مناوراتٌ سياسيةٌ تضليليّةٌ «ترمي إلى إخفاء القضايا الحقيقية»[٢]، المطلوب هو حوارٌ يحكمه النّقدُ الذاتيُّ ونقدُ الآخر ووعيُ النّسبيِّ، ويتعامل مع القضايا الخلافيّة بالعقل والقوانين والمقاييس المنطقية، حوارٌ جادٌّ يهدف «إلى اكتشافٍ مشترَكٍ للقِيَم المُطلَقة التي يُمكنها وحدها، في المرحلة الرّاهنة، أن تسمح لنا بالتفلُّت من الأدغال الانتحارية، من غابات الفرديّات والقوميّات، ومن عصبيّات المعتقدات والحزبيّات»[٣].

إن حواراً طوعيّاً لا إكراه فيه، يتبنّاه الأقوياء قبل الضّعفاء، سيبني الحياة البشرية في ظروفٍ جديدةٍ، ويكون خطَّ دفاعٍ ضد الإرهاب، ويقيم وزناً لحقوق الإنسان، وقضايا البيئة، والاختلال البنيوي للنظام الاقتصادي العالمي، وإلا فإن «الناس الأحياء قد تُقصفُ أعمارُهم فجأةً عن طريق نكبةٍ من صنع الإنسان، يمكنها أن تدمِّر المجال

(١) شوقي أبو خليل، الحوار دائماً، بيروت: دار الفكر المعاصر، ودمشق: دار الفكر، ط٢، ٢٠٠٠ م، ص٨.
(٢) روجيه غارودي، الأصوليات المعاصرة، م. س، ص١٠٨.
(٣) م. ن، ص ١٣٥.

الحيوي وتقضي على البشرية جمعاء، مع ما هناك من أشكالٍ أخرى للحياة»[1]. لكن الإنسان يملك وعياً، ويستطيع أن يختار بين هذه النّكبة المصيرية، وبين إنقاذ نفسه ومجاله الحيوي.

والخيار الثاني يتطلَّب تـداركَ الإنسان جنوحَهُ نحو الأطماع العدوانية والتدمير، ولجوءَهُ إلى حلِّ مشاكله ومشاكل بيئته الطبيعية بعقلانيةٍ هادئةٍ وحوارٍ بنَّاءٍ، وتوسيعَهُ نطاقَ المحبّة البشريّة مع أبناء جنسه ومع العناصر التي يتكوَّن منها مجالُه الحيوي. كما إن هذا الخيار «يقتضي نشر إدراكٍ جماعيٍّ، وتالياً لدى صانعي القرارات، مفاده أن كلفة النّزاعات المسلّحة باهظةٌ، وأن استمرارها هو أغلى ثمناً من وقفها أو معالجتها»[2].

وعندما يصبح كلُّ فردٍ في المجتمع، أيِّ مجتمعٍ، رافعاً راية الحوار، مدافعاً عن حرية الرأي والموقف، حتى لدى خصومه، معبّراً عن معتقداته وآرائه في جوٍّ من التّسامح، بعيداً عن القوة والإكراه والخداع، يكون بذلك قد ارتقى إلى مستوى الإنسان الجدير بالكرامة الإنسانية، والانتماء إلى العائلة الإنسانية الكبيرة.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- ابن منظور، لسان العرب، ج ٨، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط ١، ١٤٣١ هـ / ٢٠١٠ م.
- أبو خليل، شوقي، الحوار دائماً، بيروت: دار الفكر المعاصر، ودمشق: دار الفكر، ط٢، ٢٠٠٠ م.
- أرمسترونغ، كارين، النزعات الأصولية في اليهودية والمسيحية والإسلام، ترجمة: محمد الجورا، دمشق: دار الكلمة للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٥ م.
- توينبي، أرنولد، تاريخ البشرية، ج٢، ترجمة نقولا زيـادة، بيروت: الأهلية للنشر والتوزيع، ١٩٨٨.

(١) أرنولد توينبي، تاريخ البشرية، ج٢، م. س، ص ٢٦٢.

(٢) طوني جورج عطا الله، نزاعات الداخل وحروب الخارج، بناء ثقافة المناعة في المجتمع اللبناني ١٩٧٥ ـ ٢٠٠٧، م. س.، ص ٥٣٦.

- تودوروف، تزفتيان، اللانظام العالمي الجديد، تأمّلات مواطنٍ أوروبي، ترجمة: محمد ميلاد، اللاذقية ـ سوريا: دار الحوار للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٦.

- تشومسكي، نعوم، الدول الفاشلة، إساءة استعمال القوة والتعدِّي على الديمقراطية، ترجمة سامي الكعكي، بيروت: دار الكتاب العربي،٢٠٠٧.

- التويجري، عبد العزيز بن عثمان، الحوار وتحالف الحضارات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ـ إيسيسكو ـ، ١٤٣٠ هـ/ ٢٠٠٩ م.

- دكمجيان، ريتشارد هرير، الأصولية في العالم العربي، ترجمة وتعليق عبد الوارث سعيد، مصر، المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر، ط١، ١٩٨٩.

- داستر، فرنسواز، الفلسفة والاختلاف، ترجمة: ابراهيم مشروح، مراجعة وتقديم: محمد سبيلا، الرباط: مؤسسة دار الحديث الحسنية، ط١، ٢٠١٥.

- شيخ، نافيد س.، تعدُّد الضحايا: استعراضٌ كمِّيٌّ للعنف السياسي عبر الحضارات العالمية، الأردن: المركز الملكي للبحوث والدراسات الإسلامية، ٢٠٠٩.

- صليبا، جميل، المعجم الفلسفي، ج١، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٢.

- الصالح، مصلح، الشامل، قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية، الرياض: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، ١٤٢٠ هـ/ ١٩٩٩.

- طرابلسي، فوّاز، دمُ الأخَوَيْن ـ العنف في الحروب الأهليّة، بيروت: رياض الرّيِّس للكتب والنّشر، ط١، ٢٠١٧.

- عطا الله، طوني جورج، نزاعات الداخل وحروب الخارج، بناء ثقافة المناعة في المجتمع اللبناني: ١٩٧٥ ـ ٢٠٠٧، بيروت: منشورات المؤسسة اللبنانية للسّلم الأهلي، ٢٠٠٧.

- غارودي، روجيه، الأصوليات المعاصرة، أسبابها ومظاهرها، ترجمة خليل أحمد خليل، باريس: دار عام ألفين، ط١، ١٩٩٢.

- غارودي، روجيه، نحو حربٍ دينية؟ جدل العصر، ترجمة: صيَّاح الجهيِّم، بيروت: دار عطية للطباعة والنشر والتوزيع، ط٢، لا ت.

ـ الغذامي، عبد الله، القبيلة والقبائلية أو هويَّات ما بعد الحداثة، بيروت والدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط٢، ٢٠٠٩.

ـ فضل الله، محمد حسين، الحوار في القرآن، بيروت: دار الملاك، ط٦، ٢٠٠١ م.

ـ مجاهد، مجاهد عبد المنعم، رحلةٌ في أعماق العقل الجدلي، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط١، لا ت.

ـ المنجد في اللغة والأعلام، بيروت: دار المشرق، ط٣١، ١٩٩١.

رسائل جامعية

ـ زراري، حبيبة، الحقُّ في التنوُّع الثقافي، مذكِّرة لنيل شهادة الماجستير في القانون العام، الجزائر: جامعة سطيف/ كلية الحقوق والعلوم السياسية، السنة الجامعية ٢٠١٣ ـ ٢٠١٤.

الدَّوريّات العلميّة

ـ مجلة عالم المعرفة، العدد ١٣٧، أيار ١٩٨٩.

ـ مجلة عالم المعرفة، العدد ٣٩٣، تشرين الأول ٢٠١٢.

ـ مجلة عالم الفكر، المجلد ٣١، العدد ٤، نيسان ـ حزيران ٢٠٠٣.

ـ مجلة العربي، العدد ٥٧٩، المحرم ١٤٢٨ هـ/ شباط ٢٠٠٧ م.

ـ مجلة الفكر العربي، العدد الرابع والخمسون، السنة التاسعة، كانون الأول ١٩٨٨.

ـ المجلة التربوية، لبنان: المركز التربوي للبحوث والإنماء، العدد ٢٢، ١٩٨٩.

ـ مجلة يتفكّرون، العدد الثالث، شتاء ٢٠١٤.

ـ مجلة يتفكرون، العدد ٤، صيف ٢٠١٤.

ـ دراسات اجتماعية: المعهد المصري للدراسات، ٢٨ أيلول ٢٠١٨.

ـ مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد ٢٥ ـ ٢٦، شتاء وربيع ٢٠١٠.

ـ مجلة ثقافتنا للدراسات والبحوث، المجلد ٦، العدد ٢٢، ١٤٣١ هـ/ ٢٠١٠ م.

المواقع الإلكترونية

- www.hafryat.com
- www.icrc.org/ar/international-review

إشكاليّة العنف السياسيّ
بين دوافعه المُسبّبة وأنواعه ومظاهره المختلفة وسُبل مكافحته

د. محمد حسن دخيل
كليّة العلوم السياسيّة - جامعة الكوفة

تمهيد

إنَّ «أول رجلٍ فاز بالمُلك كان جنديّاً موفّقاً». يوحي هذا القول بأنّ الأسلحة العسكريّة هي مصدر السلطة، وأنّ السلطة تعتمد عليها في الدرجة الأولى. إنّ السلطة تعتمد على العنف لدى كثيرٍ من الجماعات الإنسانيّة، فالشخص الأقوى، بقبضة يده، أو بسكّينه، هو الزعيم في عصابات القمصان السود، وفي جماعات المجرمين. والسياسة لا تميل إلى تدمير أدوات العنف بل إلى حصر استعمالها في أيدي السلطة، وإلى تحريم استعمالها على المواطنين. وما الدولة إلاّ هذا الاحتكار للإكراه الذي يهب قوةً رهيبةً للطبقة، أو الحزب، أو الفئة التي تمسك زمام السلطة(١).

يلازم العنفُ الوجودَ الإنسانيّ، بل هو مكوّنٌ لهذا الوجود البشريّ. إذ البشريّة ما كفّت يوماً عن ممارسة العنف، على اختلاف عصورها. وإذا كانت أشكال العنف تختلف من عصرٍ إلى آخر، إلاّ أنها كانت في جوهرها واحدةً: سيطرة الإنسان على الإنسان(٢). فالعنف لم يكن وليد الساعة، بل إنّه قديمٌ قِدم الإنسان. بيد أنّ وسائل الإعلام تتناقل أخباره في جميع أصقاع الأرض، ولغرابة مثل هذه الأخبار واستهجان المجتمعات لها والخوف منها، أخذ العنف منحىً أكثر جدّيةً، وأصبح من اللازم أن يبدأ العمل في البحث عن معالجته بجدّية.

(١) موريس دوفرجيه، **مدخل إلى علم السياسة**، ترجمة د. جمال الأتاسي ود. سامي الدروبي، بيروت: المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٩، ص١٤٦.

(٢) فيصل عباس، **العولمة والعنف المعاصر**، بيروت: دار المنهل اللبناني، ٢٠٠٨، ص٢٧.

يمثِّل العنف السياسي واللجوء إلى القوة ضدّ الأفراد خرقاً للقانون بهدف التغيير في نظام الحكم، أو أشخاصه، كما إنّه يتضمن أفعال التدمير والتخريب وإلحاق الضّرر والخسائر في أهدافٍ محدّدةٍ لإحداث نتائج ذات لونٍ سياسي. وهو تدخّلٌ في حرية الآخرين وحرمانهم من حرية التفكير والرأي واتخاذ القرار، لتحويلهم إلى وسيلةٍ في مشروع[1].

إلى ذلك، يدلُّ العنف السياسي على خوف الإنسان من شريكه أو نظيره الآخر، وعلى مدى قلقه من وجوده المادّي، فيسعى إلى تصفيته. وقد ركّز مسار الدولة عبر التاريخ على سحب العنف مع أدواته من أيدي الخاصة، وحصره في أيدي السلطة (ذات المقاليد)، الأمر الذي جرت ترجمته بمبدأ احتكار السلطة للعنف، العنف القانوني، الشرعي، عنف الشرطة والجيش، وعنف الإعلام الرسمي الموجَّه لتحقيق أهداف السياسة بقوّة الدعاية[2].

انطلاقاً من ذلك، تُثار إشكالياتٌ عدّةٌ، ترتبط بالأسباب الجوهريّة لإزدياد أعمال العنف السياسي، وتطوُّر مظاهره، والآثار أو النتائج المُترتّبة على انتهاج وسائله، ما يستدعي بالتالي، إيجاد الوسائل الكفيلة بمواجهته، والحلول اللازمة لمكافحة آثاره.

وللمساهمة في بحث هذه الموضوعات ومعالجة هذه الإشكاليات، أتت دراستنا هذه في إطارٍ منهجيٍّ علميٍّ تحليليٍّ، يعتمد الموضوعيّة والحياديّة، ويستند إلى المصادر ذات القيمة العلميّة.

أولاً-مفهومُ العنفِ السياسي

يعرِّف ينبورغ العنف السياسي بأنّه «أعمال التمزيق، والتدمير، والإضرار التي يكون غرضها، واختيار أهدافها أو ضحاياها، والظروف المحيطة بها، وإنجازها، وآثارها ذات دلالاتٍ سياسيةٍ، أي تنحو إلى تغيير سلوك الآخرين في موقفٍ تساوميٍّ له آثارٌ على النظام الاجتماعي»[3].

من هنا، لا يقتصر فعل المجرم العنيف وإجرامه على إحداث الأذى بالغير بالصورة القاسية والمؤلمة التي يعتمدها، بل يقصد أيضاً إحداثَ أصداء لجرمه في نفوس من يتوجّه إليهم عبر إجرامه، وكأن العنف مكبِّرٌ للصوت ينقل للغير ما تعذَّر إسماعه بغير

(١) رمزي عبد الحي، **التربية وظاهرة الإرهاب**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٨، ص١٩٤.
(٢) خليل أحمد خليل، **معجم المصطلحات السياسية والدبلوماسية**، بيروت: دار الفكر اللبناني، ١٩٩٩، ص١٤٥.
(٣) ناظم الجاسور، **موسوعة علم السياسة**، عمان: دار مجدلاوي، ٢٠٠٩، ص٢٦٦.

هذه الطريقة. فإتلاف المزروعات بإشعال الحرائق، وهدم البيوت، وتفجير السيارات في الشوارع، ووضع رزم المتفجرات في المكاتب والأمكنة الآهلة، هي جرائم عنفٍ سياسيٍّ، وهي جرائمُ مقصودةٌ لإحداث الذعر والخوف، وإثارة الأعصاب، واستدراج ردّات الفعل إشعالاً لمنازعاتٍ داخليةٍ وخارجيةٍ، وما شابه من افتعالٍ لثوراتٍ وانقلابات[١].

وثمّة علاقةٌ وثيقةٌ بين الحرب والعنف السياسي، إذ إنّ الحرب هي أداةُ حلِّ الصراع السياسيّ بالعنف، بينما السياسة تعني، حلّ الصراع السياسيّ بغير أساليب العنف، أو على الأقل بالاتجاه إلى تقييد العنف. لذا، فإنّ الالتجاء إلى «قانون الأغلبيّة» بوصفه بديلاً «لقانون الأقوى»، يمثّل أقصى ما عرفته الممارسة الديمقراطية في مجال حلّ الصراع السياسي[٢].

من جانبه، يرى «فرانتز فانون» أن الكفاح المسلّح الذي يخوضه الشعب المحتل ضدّ قوات الاحتلال، يولّد آثاراً على المستويين الكلّيّ والجزئي. فهو من ناحيةٍ يصبغ شخصية الشعب بصفاتٍ إيجابيةٍ خلّاقةٍ، حيث يصهر أفراده في بوتقةٍ واحدةٍ، ويجعلهم كلّاً واحداً، ويغرس في نفوسهم شعوراً بالقضيّة المشتركة والمصير الوطني والتاريخ الجمعي. وهو من ناحيةٍ أخرى يحرّر الفردَ من عُقَد النقص والخوف، ومشاعر القنوط والسلبية، ويعيد إليه ثقته بنفسه واحترامه لذاته[٣].

وفي هذا الصدد، ثمّة اعتباراتٌ يمكن طرحها بخصوص شرعيّة العنف السياسي، وهي:

- ليس من المنطق الاعتمادُ بصفةٍ عامةٍ على العنف بوصفه أسلوباً للتعامل السياسي بين الحاكم والمحكوم، لما يترتّب على ذلك من فوضى وفتنةٍ وخسائر وفقدان الأمن والاستقرار. وهذا يعني أنه لا بُدّ من وجود إطارٍ قانونيٍّ وسياسيٍّ يحدّد ضوابط الاستخدام الرسمي للقوة من قبل النظام السياسي.

- إذا كانت الدولة تمتلك حقّ الاستخدام الشرعي للقوة لحفظ الأمن والنظام، فإن ذلك يجب أن يستند إلى وجود حالةٍ سائدةٍ من الأمن والاستقرار قوامها تأمين الاحتياجات الضرورية للشعب، وحماية الأمن العام في المجتمع.

---

(١) مصطفى العوجي، **الأمن الاجتماعي**، بيروت: منشورات الحلبي الحقوقية، ٢٠١٥، ص١٩٣.

(٢) محمد طه بدوي، **النظرية السياسية**، الاسكندرية: المكتب العربي الحديث، ٢٠١٦، ص٢٣٢.

(٣) كمال المنوفي، **نظريات النظم السياسية**، الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٨٥، ص٢٠٢.

– يمكن أن يؤدِّي العنف السياسي غير الرسمي وظيفةً سياسيةً إيجابيةً متمثلةً في دفع النظام القائم إلى البحث عن إيجاد حلولٍ للمشاكل العالقة، والتي يتولَّد عنها هذا العنف، وقد يكون العنف هو الطريق الوحيد لتخليص الشعب من نظامٍ استبدادي.

– إنّ العنف قد يكون أحياناً الطريق الوحيد لتحرير الشعوب من قوى الاحتلال، أو ردّ عدوانٍ خارجي[١].

ثانياً- أسباب العنف السياسي

ينتج العنف السياسي عن واحدٍ أو أكثر من العوامل والأسباب الآتية:

١ـ**دور الحكومات،** قد يكون من أسباب العنف إغلاقُ منافذ التعبير، وعدم وجود متنفّسٍ للناس كي يعبّروا عن آرائهم في جوٍّ آمنٍ. كما إن عدم مصداقيّة كثيرٍ من الحكومات والنظم السياسية الحاكمة، في ما تدّعيه من مُثلٍ وقِيَمٍ تناقضها في ممارساتها مع شعوبها، قد يقود إلى نتائج عكسية.

٢ـ**تدنّي المستوى الاقتصادي للدول والأفراد،** الأمر الذي يُحدِث فجوةً عميقةً في النفوس، مولّداً أزماتٍ اقتصاديةً، وعجزاً عن أي تعاونٍ دوليٍّ جادٍّ، أو حسمٍ للمشكلات الاقتصاديّة، أو الاجتماعيّة، فالبطالة والفراغ والفقر هي مثلث الجريمة أيّاً كانت.

يدفع انعدام الاستقرار الاقتصادي الفقراءَ إلى هاوية الفقر المدقع، ويدفع كثيرين من أصحاب الدخول المتوسطة إلى صفوف الفقراء، كما إنّه يبعث في النفوس حالةً من الشعور بانعدام الأمن الاقتصادي. وهناك دراساتٌ عدّةٌ أشارت إلى وجود علاقةٍ واضحةٍ بين معدّلات بعض الجرائم وفترات الانكماش الاقتصادي[٢].

٣ـ**وسائل الإعلام،** التي تضخّ زخماً كبيراً من المواد الفاسدة، سواء الفضائيات، أو الشبكة العنكبوتية، أو المجلات والصحف وغيرها، إذ تغيب الرؤية الإصلاحيّة لدى هذه الوسائل في حمّى تنافسها على كسب المشاهد. فعندما ينشر الإعلام الأمني أخبار العنف غير المسوّغ والعدوانيّة المجانيّة، فهو يساهم في خلق اضطرابٍ نفسيٍّ وتوتُّرٍ عصبيٍّ في المجتمع، واستعدادٍ طبيعيٍّ لممارسة العنف كردّة فعلٍ، وهبوطٍ في الضمير العام.. فتنهار المناعة الخلقيّة، ثم ينهار المجتمع... فيظهر العنف وكأنه الهدف بحدّ ذاته.... إنّ وسائل

---

(١) ناظم ابراهيم، **العنف السياسي**، بيروت: دار الرافدين، ٢٠١٥، ص٤٢.

(٢) صالح زهر الدين، **الحركات والأحزاب الإسلامية وفهم الآخر**، بيروت: دار الساقي، ٢٠١٢، ص٥٠٨.

الإعلام تُسهم في نقل عدوى العنف والخوف وينتهي الأفراد في دوّامة الخوف، بعضهم من البعض الآخر[١].

لذا، يرى بعض الباحثين أن وسائل الإعلام الحديثة تعمل بوصفها عدسةً مكبِّرةً، فتضخِّم لمن يقف أمام شاشاتها، في لحظةٍ خاطفةٍ، مشاهدَ الحركة الجماعيّة، ودماء الاغتيالات، ومشاهدة الحروب الأهلية، والرعب، والمدن المدمَّرة بجيوشٍ محليةٍّ، أو أجنبية[٢].

ولعلّ من أبرز ما يؤثر في العلاقة ما بين الإعلام والأمن هو ما تعرضه وسائل الإعلام من المظاهر السلبية الآتية:

- التعرّض للجوانب السلبيّة للنشاطات الأمنيّة وترك الجوانب الإيجابية.
- النشر الخاطئ للوقائع والأحداث الأمنيّة.
- تجاهل أنشطة جهاز الأمن العام، وإنجازات أفراده وجهودهم في تحقيق الأمن.
- نشر أخطاء رجال الأمن وتضخيمها[٣].

٤ـ **الثقافة الاجتماعية،** لها تأثيرٌ في اعتماد لغة العنف، لذا فإن الثقافة التي هي أثرٌ من النظام السياسي، ومن الواقع الجغرافي، ومن التاريخ، ومن العلاقة الاجتماعية والإنسانية، تصنع استعداداً خفيّاً أو ظاهراً قابلاً للتوظيف والاستخدام.

٥ـ **التفكّك المجتمعي،** المتمثّل في غياب دور الأسرة والمدرسة والمحاضن التربوية في كثيرٍ من النواحي، ما يُنتج الأمراض النفسيّة والانحرافات العديدة. وقد أكّد كثيرٌ من الدراسات أن جنوح الشباب إلى التطرُّف يرجع إلى أسبابٍ نفسيّةٍ، ومن أهمها عدم إشباع الحاجات الضرورية، أو النمو المضطرب للذات، أو بسبب الحرمان من الوالدين[٤].

٦ـ **الاستبداد السياسي،** يعني الانفراد بـإدارة شـؤون المجتمع من قِبَل فـردٍ، أو مجموعةٍ، عن طريق الاستحواذ والاستيلاء والسيطرة من دون وجه حقٍّ، مع استبعاد الآخرين، وإهدار مبدأ المساواة في حقِّ المشاركة في إدارة شؤون الدولة والمجتمع. ولا

(١) عبود السراج، **علم الإجرام وعلم العقاب**، جامعة الكويت، ١٩٨٥، ص٢٩٢.

(٢) محسن عبد، **إيديولوجية الإرهاب**، بيروت: دار الهادي، ٢٠٠٩، ص٨٥.

(٣) علي عواد، **دراسات في إعلام الأزمات والحوار**، بيروت: دار المنهل اللبناني، ٢٠١٢، ص١١٤.

(٤) جورج قرم، **إنفجار المشرق العربي**، ترجمة محمد علي مقلد، بيروت: دار الفكر، ٢٠٠٦، ص٢٥.

تتوقف صفة الاستبداد على قانونية فعل الحاكم وتصرُّفه وسلوكه، إذ بإمكان الحاكم أن يستبدَّ بالقانون، أي أن يسمح النظام القانوني نفسه لفردٍ أو مجموعةٍ بالانفراد بإدارة شؤون الحكم مع استبعاد الآخرين من دائرة صنع القرار(١).

٧ـ**الطغيان**، ويتضمَّن خروج السلطة عن المبادئ الأساسية الكبرى، والأيديولوجية السياسية التي تعتنقها الدولة، أي خروج السلطة عن الشرعية في أيٍّ من جوانبها القانونية والسياسية والاجتماعية، وليس الخروج عن القانون الصادر عن البرلمان فقط. وهناك نوعان من الطغيان: الطغيان المادي، والطغيان بالقانون. يُقصد بالطغيان المادي، أن تأتي السلطة بأعمالٍ مادّيةٍ خارجةٍ عن دائرة الشرعية، ومخالفةٍ لها في وجهيها القانوني والسياسي. أما الطغيان بالقانون، فهو الذي يتمّ عن طريق القوانين، أو التشريعات، أو وسائل الضبط الإداري المتضمنة تقييداً للحرية أو انتهاكها، أو التي تنحرف عن غاية الصالح العام إلى تحقيق الصالح الخاص للنخبة الحاكمة(٢).

٨ـ**التعصُّب**، إنَّ التعصُّب هو اتجاهٌ نفسيٌّ جامدٌ مشحونٌ انفعالياً، أو عقيدةٌ، أو حكمٌ مسبقٌ ضد جماعةٍ أو شيءٍ أو موضوعٍ، ولا يقوم على سندٍ منطقيٍّ، أو معرفةٍ كافيةٍ، أو حقيقةٍ علمية.

وهناك صورٌ كثيرةٌ لأشكال التعصُّب، فنجد التعصُّب العنصري، والطبقي، والديني، والرياضي، والسياسي. ويترك التعصُّب آثاراً نفسيةً، من حيث إنه:

ـ يباعد بين الناس ويؤدّي إلى التشاحن والاختلاف.

ـ ينظر المتعصِّب إلى خصومه على أنهم أقل في المكانة والقدرات العقلية، وينظر إليهم نظرة عداء.

ـ يدفع التعصُّب المتعصِّبين إلى القيام بسلوكٍ لا أخلاقيٍّ أو مضادٍّ للمجتمع تجاه ضحايا تعصُّبهم(٣).

والتعصُّب استبدادٌ بالرأي، ورفض الرأي المخالف، وبما أن الرفض هو عدم الاعتراف بحقّ الآخر بالوجود وبرأيه، فالتعصُّب دكتاتوريةٌ واضحةٌ، والدكتاتورية تتّصف

(١) بسام المشاقبة، **الإعلام الأمني**، عمان: دار أسامة، ٢٠١٢، ص٣١٧.

(٢) سلمان العودة، **أسئلة العنف**، بيروت: جسور للترجمة والنشر، ٢٠١٥، ص٦٠.

(٣) اسماعيل الربيعي وآخرون، الاستبداد في نظم الحكم العربية المعاصرة، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٦، ص٢٨٤.

بالتسلُّط. ومن صفات الأشخاص الذين يتميّزون بالتعصُّب للرأي أو المعتقد أو الاتجاه السياسي، عدمُ تقبُّل الاختلاف الذي لا يتّفق مع أطروحاتهم(١).

٩ـ**العداءُ السياسيُّ**، وتقوم أسباب العداء، في عالم السياسة، على مقوِّمين رئيسين:

١ـ أن يكون أطرافُ علاقة العداء السياسي جماعاتٍ لا أفراداً، فعلاقات العداء بين الأفراد ليست علاقات عداءٍ سياسيٍّ، وإنما العداء السياسي يكون بين جماعات.

٢ـ إن العداء السياسي لا تُفترض فيه أصلاً الكراهية الشخصية، التي قد تنتج عن المعرفة الشخصية بين الأفراد، ومردُّ ذلك أن العداء الشخصي ينشأ نتيجةً للخلافات حول المصالح الشخصية بين الأفراد، في حين أن العدوَّ السياسي يستهدف تحقيق مصلحة مجتمعه وخيره العام(٢).

وليس من المتصوّر اختفاء العداء طالما بقي الإنسان، لذا ستبقى الجماعة الإنسانية منقسمةً أبداً إلى مجتمعاتٍ سياسيةٍ متعادية. وعادةً ما تُربط السياسة بالعداء، وفي هذا المجال، يقطع بعض الباحثين أنه ليس ثمة سياسةٌ إلاّ حيث يوجد عدوٌّ(٣).

إنّ استخدام العنف السياسيّ بوصفه إطاراً للصراع والتنافس بين القوى السياسية المختلفة، له دلائل متعدِّدةٌ ومختلفةٌ.. فهو من ناحيةٍ يعبِّر عن عجز الوسائل السلمية في الحوار والتنافس عن حلّ مشكلات البلاد. كما إنّه، من ناحيةٍ أخرى، يعبّر عن عدم إيمان بعض القوى السياسيّة بنجاعة تلك الوسائل في حلّ المشكلات الوطنية، أو تحقيق أهدافها السياسيّة الخاصة، وذلك مرتبطٌ بطبيعة النظام السياسيّ والقيادة الحاكمة، كما إنّه يرتبط بطبيعة القوى السياسية المعارِضة التي تعتمد العنف السياسي أيضاً(٤).

١٠ـ**عدمُ الاستقرارِ السياسي**، الذي يعني عدم لجوء القوى السياسية والجماعات المكوِّنة للمجتمع، إلى الأساليب القانونيّة والدستوريّة في إدارة التنافس أو الصراع الداخلي، واللجوء المتزايد إلى العنف السياسي، وذلك لأسبابٍ كثيرةٍ تفضي في النهاية إلى عجز النظام السياسي عن استيعاب حالة التنافس السياسي والاجتماعي.

(١) راغب جبريل، **الصراع بين حرية الفرد وسلطة الدولة**، الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، ٢٠١١، ص٣٣٠.

(٢) محمود التميمي، وميثم الساعدي، **علم النفس والسياسة**، عمان: دار صفاء، ٢٠١٦، ص٣٤٠.

(٣) عبد الله العليان، **حوار الحضارات**، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات، ٢٠٠٤، ص١٨٩.

(٤) ممدوح منصور، **سياسات التحالف الدولي**، القاهرة: مكتبة مدبولي، ١٩٩٧، ص٣٦.

إنَّ من مؤشِّرات عدم الاستقرار السياسي في النظام السياسي، تفشِّي العنف المجتمعي والشعبي، من أعمال شغبٍ وتظاهراتٍ واضطراباتٍ: كونها نتائج لشعور المواطنين بالإهمال والإقصاء السياسي، وتغييب المشاركة السياسية، واستشراء الفساد السياسي، وفشل برامج التنمية المستدامة[١].

١١ـ **الفساد،** فهو يُسهِم في تعميق التفاوتات الاقتصادية والاجتماعية داخل المجتمعات، ويؤدِّي إلى تراجع هيبة القانون وسيادته، ويُسهِم في زيادة معدّلات الجريمة، ويؤثِّر سلباً في معدّلات الاستثمار، فإن كل هذا وغيره يغذّي ظواهر التطرُّف السياسي والديني، وأعمال الاحتجاج الجماعي، والعنف السياسي، والإرهاب[٢].

١٢ـ **النزاعاتُ الثنائيةُ بين الدول،** التي هي في غالبيتها صراعاتٌ حدوديةٌ تاريخيةٌ، أو تنافسيةٌ تطال الموارد الطبيعية، وهذه النزاعات شكَّلت طيلة عقودٍ من عمر الدول عائقاً أساسياً في تثبيت الاستقرار، وإنعكاس ذلك على استقرار الوطن والمواطنين. فالنزاعات الاقليمية، هي المسؤولة عن أجواء التوتُّر المستمرة بين دول الجوار الجغرافي، لأنها لا تقف عند النزاع الحدودي، أو نزاع الموارد، بل هي تتخطّى إلى نـزاعٍ حول مناطق استراتيجية[٣].

١٣ـ **حـربُ الأفكار،** فقد صُوِّرت بعض أسباب العنف السياسي على أنها حرب أفكارٍ، لكن حرب الأفكار ليست سوى الوجه الظاهر لحرب بشرٍ يحملون هذه الأفكار، فينتصر بعض الناس لفكرةٍ معيّنةٍ، وينتصر غيرهم لفكرةٍ تنقضها، أو تخالفها. لذلك، يرى بعض الباحثين عدم وجود حرب أفكارٍ بذاتها، ولكنْ حرب جماعاتٍ يتخذون الأفكار غايةً، والجماعات هي التي تتصارع لا الأفكار[٤].

١٤ـ **الجريمةُ المنظَّمة،** فالمجتمع الحديث يعرف، بصورةٍ فادحةٍ، ظاهرة الجريمة المنظَّمة، أي اتخاذ الجريمة مهنةً، وعملاً يدرّ الأموال والمكاسب، فلم يعد المجرم ضحيّة الظروف والأسرة المنهارة وسوء التربية، بل أصبح يختار بوعيٍ كاملٍ النشاطَ الاجراميَّ بوصفه عملاً ومهنةً لارتكاب هذه الجرائم من قبل عصاباتٍ قويةٍ عابرةٍ للقارّات[٥].

(١) Freund, Julien, L, 1986, Essence du Politique, édition Sirey, Paris, p. 444.

(٢) رياض عزيز هادي، **المشكلات السياسية في العالم الثالث**، جامعة بغداد، كلية العلوم السياسية، ١٩٨٩، ص٢٩٧.

(٣) توفيق المديني وآخرون، **الربيع العربي إلى أين**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠١٢، ص١٤٩.

(٤) ابراهيم حسنين توفيق، **النظم السياسية العربية**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٨، ص٢٦٥.

(٥) الحارث حسن وغسان دايني، **علم النفس الأمني**، بيروت: الدار العربية للعلوم، ٢٠٠٦، ص١٧٦.

ثالثاً- أنواعُ العنفِ السياسيِّ ومظاهرُه

استُعمل العنف السياسي ضدّ القوى الأجنبية، وضدّ الأنظمة الحاكمة، وضدّ الأحزاب المنافسة، وضدّ مؤسسات المجتمع الأهلي:

١ ـ **العنفُ السياسيُّ ضدّ القوى الأجنبية يُمارَس على نحوين:**

أحدهما: المواجهة المسلحة، والاغتيال، والخطف لغاية الاسترهان ضد جسم الجيش المحتل وإدارة الاحتلال وممثِّليها السياسيين.

ثانيهما: العنف ضدّ مؤسساتٍ ومرافقةٍ وأشخاصٍ ينتمون إلى البلد الأجنبي (خطف طائرات، ونسف السفارات والمؤسسات في الوطن الأم للأجنبي أو في بلادٍ أخرى، وأخذ رهائن مدنيين ينتمون بالجنسية إلى البلد الأجنبي، دون أن يكونوا جزءاً من جهاز الاحتلال أو مؤسسة الدولة الأجنبية).

٢ ـ **العنفُ السياسيُّ ضدّ الأنظمة المحليّة الحاكمة**، ويتمثّل باغتيال المسؤولين أو أخذهم رهائن، ونسف المؤسسات الحكومية وتدميرها.

٣ ـ **العنفُ المسلَّح ضدّ الأحـزاب المنافسة**، ويتمثَّل بالاغتيال والخطف لغاية الاسترهان، والمواجهات المسلَّحة المحدودة، أو المواجهات الواسعة النطاق التي تشبه حروباً داخليةً صغيرة[1].

وبذلك، يمكن تقسيم حركة العنف السياسي بين القوى التي تمارسه والقوى المستهدَفة، على جوانب ثلاثة، هي:

ـ العنف الصادر من النظام السياسي نحو المواطنين، أو نحو جماعاتٍ معيّنةٍ من خلال استخدام القوة، وهو ما يُعرف بالعنف الرسمي. أمّا العنف الصادر عن المواطنين، أو فئاتٍ منهم نحو النظام السياسي، أو بعض رمـوزه، فيُعرف بالعنف غير الرسمي.

ـ العنف الحاصل داخل النخبة، ويأخذ أشكالاً عدّةً، مثل التآمر والانقلاب، وقد يصل الوضع إلى التصفيات الجسدية، والصدامات المسلَّحة بين العناصر والقوى الموالية للنخب داخل السلطة الحاكمة.

---

(١) مكسيم رودنسون، **بين الإسلام والغرب**، حوارات مع جيرارد خوري، ترجمة نبيل عجمان، دمشق: دار كنعان، ٢٠٠٠، ص٢٢٧.

- العنف الصادر من بعض الجماعات أو العناصر ضد جماعاتٍ أخرى داخل المجتمع، لأسبابٍ سياسيةٍ، أو اقتصاديةٍ، أو اجتماعيةٍ، أو دينيةٍ، ويُعرف ذلك بالعنف السياسي المجتمعي[1].

وفي هذا الإطار، يجب التمييز بين عنف الدولة والعنف ضدّ الدولة. فالأول يُسوَّغ عادةً بالحرص على حماية النظام العام ضد مثيري الاضطرابات: الاستفزاز يثير القمع. والثاني يعطي لنفسه عذراً مبرِّئاً يتمثل في واجب النضال ضدّ الاستعباد: إنّ القمع هو الذي يغذّي الاحتجاج. ولهذا السبب، يُلاحظ في تاريخ الفكر السياسي، في كل العصور، وجود نظرياتٍ تدافع عن قتل الطاغية، أو تمتدح حقّ مقاومة الاضطهاد[2].

إلى ذلك، يشكِّل الاغتيال السياسي وسيلة العنف السياسي بامتيازٍ، ووسيلةً للقضاء على الخصوم بطريقةٍ سريعةٍ، وله دوافعه وطرائقه المتعددة. أما ما هي نتائج اغتيال رئيس الدولة؟ تبدو هذه النتائج متنوِّعةً، وليست بالضرورة تلك التي يأملها الإرهابيون. ذلك أن مصرع رئيس الدولة أو مقتل موظفٍ رفيعٍ، ليس له حتماً تأثيرٌ سيِّئٌ على استقرار المجتمع، ولا يؤدِّي بالضرورة إلى تعديلٍ عميقٍ في الخط السياسي للدولة.

ويبدو أن الاغتيال السياسي ينطوي على مضاعفاتٍ أعمق حين يكون النظام الذي أُصيب رمزُه الرئيس مركزيّاً، أو إمكانات إيجاد بديلٍ عن رئيس الدولة ضئيلةً، أو يعاني، أي النظام، من أزمةٍ، أو من عدم استقرارٍ، أو من تغييراتٍ اجتماعيةٍ، أو سياسيةٍ سريعة[3].

وقد برزت في الآونة الأخيرة أنواعٌ من العنف السياسي هي: عنف الحكومة ضدّ الحكومة (استخدام أحزابٍ مشارِكةٍ في الحكم أساليبَ ابتزازيةً، وممارسة الضغط على الحكومة لتحقيق مكاسب حزبيّةٍ، أو فئويّة...)، وعنف أعضاء الحزب الحاكم في ما بينهم، وهذا ما يُسمّى العنف السياسي الداخلي، وعنف المجموعات أو القوى الاجتماعية ذاتها الذي يترجَم صراعاً على مكاسب وغنائم اقتصاديةٍ، أو سياسيةٍ، أو منافع لمصلحة القبيلة، أو الطائفة، أو القومية، أو العنصر[4].

(١) عبد الأحد القاضي، **الجريمة المنظمة**، مصر: دار الكلمة، ٢٠٠٢، ص٣٦.

(٢) محمد مهدي شمس الدين، **فقه العنف المسلح في الإسلام**، بيروت: المؤسسة الدولية، ٢٠٠١، ص٢١.

(٣) ابراهيم حسنين توفيق، **ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٩، ص٤٩.

(٤) فيليب برو، علم **الاجتماع السياسي**، ترجمة محمد عرب صاصيلا، بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر، ٢٠١٤، ص٣٤٥.

رابعاً-آثارُ العنفِ السياسي

هناك بعض النتائج والآثار لظاهرة العنف السياسي، لعل منها:

- ازدياد الإنفاق العسكري والأمني، حيث إن جلّ الميزانية، وجلّ التفكير لدى النخبة السياسية قد انحصر في البحث عن الوسائل والأساليب للتصدّي للعنف وكيفية احتوائه.

- تعرُّض المصالح العامة للأضرار، ما يؤثّر سلباً على تنمية المجتمع، حيث إنّ المصالح الحكومية والعامة المختلفة لخدمة المواطنين، قد تعرَّضت للهجمات، وتمّ تدمير المباني والمصانع والمدارس، وهذا ما ترك آثاره على التنمية، إذ إنّ ميزانية الدولة سوف يتمُّ امتصاصها في إعادة الإعمار، بدل التفكير في إيصال الخدمات وتوفيرها بشكل أفضل.

- تأثيره على التبادل التجاري والاستثمار، إذ إنّ أعمال العنف السياسي وتردّي الحالة الأمنية تدفع أصحاب رؤوس الأموال إلى نقل استثماراتهم للدول الأكثر أمناً، الأمر الذي يؤدّي إلى تعطُّل الإنتاج، وتأخُّر التنمية، وهجرة أصحاب العقول، والتضخُّم المالي، وغلاء المعيشة[١].

- إحداث تصدّعٍ، أو ثغرةٍ في حياة الأمة وممارساتها، وقلب موازينها واستراتيجيتها، فيهرع رجال المال إلى تهريب ثرواتهم إلى الخارج، وتتأثّر الأسواق المالية، لعدم توافر الثقة، وامتناع الناس من التعامل، والصدود عن البيع والشراء.

- تفريق أبناء المجتمع بين مؤيِّدٍ ومعارضٍ، وصديقٍ وعدوٍّ، وتجزئة البلاد، وهذا يخلّ بوحدة الأمة التي تحتاج في أيّ وقتٍ إلى أن تكون أمةً قويّةً متعاونةً في السرّاء والضرّاء.

- غرس الكراهية والبغضاء، وترويج الإشاعات المغرضة، والأكاذيب التي تؤدِّي إلى اهتزاز الأوضاع، واختلال المعايير السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

- إهدار حقوق المجتمع وحقوق الإنسان، فكلٌّ حريصٌ على العيش بأمانٍ في منزله، وأسرته، وتجارته، وتحرُّكاته، واختلال الأمن يؤدِّي إلى تجميد الأوضاع، وتردّي الأحوال، وأزمةٍ في الاقتصاد، والإنذار بمشكلاتٍ عديدة[٢].

---

(١) C. Leiden, The Politics of Violence, Engle wood Cliffs, Prentice _ Hall, 1968.

(٢) حسين ظاهر، **معجم المصطلحات السياسية والدولية**، بيروت: المؤسسة الجامعية، ٢٠١٣، ص٢٨٤.

خامساً- سُبُلُ مكافحةِ العنفِ السياسي

ثمّة وسائلُ عدّةٌ تساعد على تقليص مساحة العنف السياسي[١]، والتقليل من أضراره ومواجهة تداعياته. ومن ذلك:

١ـ**الحوار**، فهناك علاقةٌ تبادليةٌ بين الحوار والعنف، بمعنى أنّه كلّما كان الحوار نشطاً وإيجابيّاً وصحيّاً كلّما قلّت نزعات العنف. وكلما انسدّت قنوات الحوار، أو ضاقت، أو تقلصت، كلما ازدادت نزعات العنف. ومن أهم شروط الحوار الناجح مع الآخرين، حسنُ الاستماع والفهم لما يصدر عنهم. وهذا الاستماع الجيّد يعطي فائدةً مزدوجةً للطرفين[٢].

وبذلك، يُسهم الحوار في حل النزاعات والصراعات، ويقلّل من أسباب العنف السياسي. ويُعرَّف الحوار بشكلٍ عامٍّ بأنه: عمليّة التواصل المتعلق بتبادل الأفكار والرؤى والقضايا والمعلومات والانطباعات، بين أناسٍ ذوي خلفيّاتٍ متنوعة. يحتاج الحوار للاستماع إلى الآخر ومراعاة وجهة نظره، فضلاً عن الاعتراف بها. إن مهمة الحوار هي توضيح جوانب سوء الفهم، وتسليط الضوء على نقاط الاختلاف والالتقاء[٣].

٢ـ**أهمية المشاركة**: حذَّر بعض الباحثين من أن الديمقراطية سوف تختفي من الوجود، ولا يمكن أن تصبح طريقة حياةٍ إذا لم تكن هناك مشاركةٌ من قِبَل المواطنين[٤].

٣ـ**إرساء آليات الحوار والتسامح**، واستقطاب الشباب وبلورة أفكارهم عبر ثقافة الحوار، والمحبة، والسلام، والعمل على إرساء الحوار المجتمعي الديني، والثقافي، والسياسي الذي يعيد اللُّحمة بين أطياف الشعب، ويغرس مفهوم المواطَنة باعتبارها الوسيلة المثلى لإقرار المساواة والتعدُّدية الثقافية والدينية والسياسية.

---

(١) عماد الحفيظ، **الإرهاب بين المفهوم واللامعلوم**، عمان: دار المنهجية، ٢٠١٦، ص٢٤.

(٢) وهبة الزحيلي، **قضايا الفقه والفكر المعاصر**، دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٩، ص٣٨٨. إن فكرة اللاعنف من أجل الأفكار يمكن أن تصل إليها البشرية يوماً ما. وقد افتتحت في لبنان منذ سنواتٍ أول أكاديمية من نوعها في العالم العربي: جامعة اللاعنف العربية التي تستقبل طلاباً من جميع أنحاء العالم، يؤرّقهم همّ نشر الثقافة اللاعنفية في بلادهم. فهي معهدٌ جامعيٌّ متخصِّصٌ يحوي مكتبةً جامعةً للنتاج اللاعنفي الضخم، العربي والعالمي. ويمثّل ملتقىً ثقافياً لحواراتٍ عالميةٍ تؤثّر في من هم في موقع القرار السياسي والإعلامي والتربوي. أنظر: جوانا عازار، **اللاعنف أكاديمياً في لبنان**، مقالة منشورة على موقع جريدة الأخبار اللبنانية، شباب، العدد ٨٩٩، الأربعاء ١٩ آب ٢٠٠٩، http://www.al-akhbar.com/node/74503

(٣) السيد عمر وآخرون، **موسوعة التنشئة السياسية الإسلامية**، ج٢، الولايات المتحدة الأمريكية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠١٣، ص١٠٢٥.

(٤) محمد أبو نمر وآخرون، **الوحدة في الاختلاف**، عمان: الأهلية للنشر، ٢٠١٣، ص١٣.

٤ـ **إرساءُ مؤسساتٍ تعليميةٍ،** تقوم على رؤيةٍ ومنهج يستجيبان لتحدِّيات الحياة المعاصرة، من خلال التنشئة الاجتماعية والثقافية والتعليمية. فمن خلال ذلك يصبح الأفراد أعضاءً راشدين مسؤولين في مجتمعهم[١].

٥ـ **الثقافة،** فالمواجهة الثقافية للعنف هي التي لا تنتظر وقوعه حتى تبدأ، وهي التي تبتكر الأساليب السلمية والقانونية لتلافي أضراره. فالحل الثقافي هو إشاعة ثقافة السلام حتى لا يجد العنف له موقعاً، بحيث لا يصل الإنسان إلى التفكير بأساليب عنيفةٍ لحلِّ مشكلاته[٢].

من هنا، تؤدِّي الثقافة السياسية إلى المساهمة في تحقيق نوعٍ من الأمن والاستقرار، إذ يكون المواطن على مستوىً عالٍ من المشاركة الفاعلة بالأمور السياسية والاجتماعية. والثقافة تحلّ النزعة النسبية في وعي السياسة والمجال السياسي محل النزعة الشمولية، وتحلّ التوافق، والتراضي، والتعاقد، والتنازل المتبادل محلّ قواعد التسلُّط والاحتكار والإلغاء، فتفتح المجال السياسي والاجتماعي بذلك أمام المشاركة للجميع[٣].

٦ـ **التحديث،** ويرتبط مفهومه بالتنمية السياسية عبر خمسة عناوين أساسية: أولها، ترشيد السلطة، بمعنى أن تُستبدَل السلطاتُ التقليدية المتعدِّدة بسلطةٍ سياسيةٍ موحَّدةٍ وعقلانيةٍ، ونظام مؤسسات. وثانيها، تمايز وظائف سياسيةٍ جديدةٍ، وتنمية أبنيةٍ متخصِّصةٍ لممارسة هذه الوظائف. وثالثها، المشاركة الهادفة المتزايدة في صنع السياسة العامة وتنفيذها. ورابعها، زيادة دور الرأي العام في العملية السياسية والاجتماعية. وخامسها، توفير الظروف التي تكفل حلَّ الإشكاليات والأزمات التي يمكن أن تنجم عن التنمية والتحديث[٤].

٧ـ **الأمن السياسي للدولة،** ويكون تحقيقه بالحفاظ على سلامة الدولة، والوطن، وحماية النظام الذي يحافظ على وحدة الدولة ومصالحها، وحماية الثوابت الدينية، والسياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، من محاولات

---

(١) Lasch Christopher, 1981, La culture du narcissisme, Climats, édition Robert Laffont, Paris, p.123.

(٢) عامر عبد زيد، **من أجل أخلاقيات التسامح**، بغداد: بيت الحكمة، ٢٠١٠، ص١٥١.

(٣) حسن أحمد، **العنف من الطبيعة إلى الثقافة**، دمشق: دار النايا، ٢٠٠٩، ص٢٧٨.

(٤) عبد الإله بلقزيز، **في الديمقراطية والمجتمع المدني**، بيروت: دار أفريقيا الشرق، ٢٠٠١، ص١٢٤؛ حسن طلعت، **في خدمة الأمن السياسي**، القاهرة: الوطن العربي للنشر، ١٩٨٣، ص٩.

التخريب أو التقويض والهدم، ومنع كل ما من شأنه إفساد العلاقة بين القيادة والشعب[1].

وكذلك، يهدف الأمن الوطني إلى تأمين كيان الدولة والمجتمع ضدّ الأخطار التي تهدِّده داخليّاً وخارجيّاً، وتأمين مصالحه، وتهيئة الظروف المناسبة اقتصاديّاً واجتماعيّاً لتحقيق الأهداف والغايات التي تعبّر عن الرضا العام في المجتمع[2].

٨-**تفعيل مبدأ المصالحة العامة**، والشفافية في الممارسة، وتخفيف التوتُّر بين المجموعات الثقافية والإثنية والعقدية داخل المجتمع الواحد، وإقامة الحوار الهادئ الموضوعي، مع الحفاظ على حقوق الأفراد والمجموعات.

٩-**الإصلاح السياسيّ**، عبر إدماج الناس في العملية السياسية بجدّيةٍ، ولو بتدرّجٍ، بشكلٍ يراعي التهيئة والتأهيل، إذ إنّ انخراط المجتمع في عمليّةٍ إصلاحيّةٍ تنمويّةٍ، تبني المجتمع، وتنعش الاقتصاد، وتمنح الأجيال حلماً وتطلعاً ودوراً هو الحلُّ للعنف، والعزل لكل ظاهرةٍ سلبيّة.

١٠-**بناء مؤسسات المجتمع المدني**، عبر إشراك الناس في تحمّل مسؤولياتهم، والتفكير في حاضرهم ومستقبلهم، والدّأب على روح العمل الجماعي، والعمل على إشاعة ثقافة الفريق، وليس العمل الفردي المعزول[3].

١١-**بناء صيغة حكمٍ مستقرّةٍ**، واستقرارٍ سياسيٍّ، وسلمٍ أهليٍّ، وعلى رأس المهام الالتزام بالمسار الديمقراطيّ، وبناء المؤسّسات الديمقراطيّة التي تسمح بتداول السلطة سلميّاً ودوريّاً، من دون اللّجوء إلى العنف، ومن دون تهديد الاستقرار الأمني والسياسي. وهو يتضمّن نوعاً من التوافق بين الأطراف السياسيّة على قواعد التنافس، وتنظيم الحياة السياسية على أسسٍ حرّةٍ سليمةٍ، وتحكمها الانتخابات الدورية والإطار الدستوري وعمل المؤسّسات والاستفتاءات[4].

---

(١) ثامر محمد، **المجتمع المدني والتنمية السياسية**، أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ٢٠١٤، ص٢٥.

(٢) علي الدين هلال، **الأمن القومي العربي**، مجلة شؤون عربية، القاهرة، العدد ٣٥، يناير ١٩٨٤، ص١٢.

(٣) سلمان العودة، **أسئلة العنف**، بيروت: جسور للترجمة والنشر، ٢٠١٥، ص١٠٩.

(٤) اسماعيل الشطي وآخرون، **الفساد والحكم الصالح في البلاد العربية**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٤، ص١٠٥.

الخاتمة

إنّ العنف هو وليد بيئةٍ فاسدةٍ وتربيةٍ سيّئةٍ، وهو ناتج كذلك من ظلمٍ فادحٍ، وخللٍ اجتماعيٍّ، وتصدّع الأسر بسبب الأنظمة السياسيّة غير الفاعلة، والإعلامٍ غير المنضبط وليس له تخطيطٌ أخلاقيٌّ، أو قياداتٌ مثقّفة.

إنَّ للعنف السياسي أضراراً كبيرةً، ونتائج خطيرةً، وتأثيراتٍ مُتعدّدةً تُسهِم في زعزعة الاستقرار، ونشر الاضطراب والفوضى، والتسبّب بسقوط الضحايا، وإتلاف الممتلكات، إضافة إلى التهجير والنزوح وانهيار أسس الاقتصاد الوطنيّ.

لذلك، يتحتّم معالجة هذه المشكلات، وتقديم الحلول الناجعة لها، عبر اعتماد مختلف الوسائل الأمنيّة، والفكريّة، والاقتصاديّة، والنفسيّة، والاستعانة بالخبراء وذوي الاختصاص.

إنّ الحوار مع منتهجي الإرهاب وتقليص تأثيرهم، وتعزيز دور مؤسسات المجتمع المدني، وتعميق ثقافة المساهمة في المجتمع، وبناء صيغة حكمٍ سياسيٍّ مستقرٍّ؛ كلها عوامل تساعد على تجفيف منابع العنف السياسي والإرهـاب، وتقليص مساحة البيئة الحاضنة له. وبذلك، يتحقّق الأمن ويستقرّ النظام، ويأمن المواطنون على أنفسهم ومُمتلكاتهم، وتنطلق عجلة التنمية، وتنتشر عوامل الازدهار، وتتأمّن فرص الاستثمار والأعمال.

المصادر والمراجع

- أحمد، حسن، **العنف من الطبيعة إلى الثقافة**، دمشق: دار النايا، ٢٠٠٩.
- أبو نمر، محمد وآخرون، **الوحدة في الاختلاف**، عمان: الأهلية للنشر، ٢٠١٣.
- ابراهيم، ناظم، **العنف السياسي**، بيروت: دار الرافدين، ٢٠١٥.
- بلقزيز، عبد الإله، **في الديمقراطية والمجتمع المدني**، بيروت: دار أفريقيا الشرق، ٢٠٠١.
- بدوي، محمد طه، **النظرية السياسية**، الإسكندرية: المكتب العربي الحديث، ٢٠١٦.
- برو، فيليب، **علم الاجتماع السياسي**، ترجمة محمد عرب صاصيلا، بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر، ٢٠١٤.

- الجاسور، ناظم، **موسوعة علم السياسة**، عمان: دار مجدلاوي، ٢٠٠٩.
- جبريل، راغب، **الصراع بين حرية الفرد وسلطة الدولة**، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث،٢٠١١.
- دوفرجيه، موريس، **مدخل إلى علم السياسة**، ترجمة جمال الأتاسي وسامي الدروبي، بيروت: المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٩.
- هادي، رياض عزيز، **المشكلات السياسية في العالم الثالث**، جامعة بغداد، كلية العلوم السياسية، ١٩٨٩.
- هلال، علي الدين، **الأمن القومي العربي**، القاهرة: مجلة شؤون عربية، العدد ٣٥، يناير ١٩٨٤.
- الزحيلي، وهبة، **قضايا الفقه والفكر المعاصر**، دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٩.
- زهرالدين، صالح، **الحركات والأحزاب الإسلامية وفهم الآخر**، بيروت: دار الساقي، ٢٠١٢.
- الحفيظ، عماد، **الإرهاب بين المفهوم واللامعلوم**، عمان: دار المنهجية، ٢٠١٦.
- حسن، الحارث وديني، غسان، **علم النفس الأمني**، بيروت: الدار العربية للعلوم، ٢٠٠٦.
- طلعت، حسن، **في خدمة الأمن السياسي**، القاهرة: الوطن العربي للنشر، ١٩٨٣.
- المنوفي، كمال، **نظريات النظم السياسية**، الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٨٥.
- المشاقبة، بسام، **الإعلام الأمني**، عمان: دار أسامة، ٢٠١٢.
- منصور، ممدوح، **سياسات التحالف الدولي**، القاهرة: مكتبة مدبولي، ١٩٩٧.
- المديني، توفيق وآخرون، **الربيع العربي إلى أين**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠١٢.
- محمد، ثامر، **المجتمع المدني والتنمية السياسية**، أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ٢٠١٤.
- السراج، عبود، **علم الإجرام وعلم العقاب**، جامعة الكويت، ١٩٨٥.

- عباس، فيصل، **العولمة والعنف المعاصر**، بيروت: دار المنهل اللبناني، ٢٠٠٨.
- عبد الحي، رمزي، **التربية وظاهرة الإرهاب**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٨.
- العوجي، مصطفى، **الأمن الاجتماعي**، بيروت: منشورات الحلبي الحقوقية، ٢٠١٥.
- عبد، محسن، **أيديولوجية الإرهاب**، بيروت: دار الهادي، ٢٠٠٩.
- عواد، علي، **دراسات في إعلام الأزمات والحوار**، بيروت: دار المنهل اللبناني، ٢٠١٢.
- العودة، سلمان، **أسئلة العنف**، بيروت: جسور للترجمة والنشر، ٢٠١٥.
- عمر، السيد وآخرون، **موسوعة التنشئة السياسية الإسلامية**، ج٢، الولايات المتحدة الأمريكية: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠١٣.
- عبد زيد، عامر، **من أجل أخلاقيات التسامح**، بغداد: بيت الحكمة، ٢٠١٠.
- العليان، عبدالله، **حوار الحضارات**، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات، ٢٠٠٤.
- قرم، جورج، **إنفجار المشرق العربي**، ترجمة د. محمد علي مقلد، بيروت: دار الفكر، ٢٠٠٦.
- القاضي، عبد الأحد، **الجريمة المنظمة**، مصر: دار الكلمة، ٢٠٠٢.
- الربيعي، اسماعيل وآخرون، **الاستبداد في نظم الحكم العربية** المعاصرة، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٦.
- رودنسون، مكسيم، **بين الإسلام والغرب** حوارات مع جيرارد خوري، ترجمة نبيل عجمان، دمشق: دار كنعان، ٢٠٠٠، ص٢٢٧.
- الشطي، اسماعيل وآخرون، **الفساد والحكم الصالح في البلاد العربية**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٤.
- شمس الدين، محمد مهدي، **فقه العنف المسلح في الإسلام**، بيروت: المؤسسة الدولية، ٢٠٠١.
- التميمي، محمود والساعدي، ميثم، **علم النفس والسياسة**، عمان: دار صفاء، ٢٠١٦.
- توفيق، إبراهيم حسنين، **النظم السياسية العربية**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٨.

- توفيق، إبراهيم حسنين، **ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٩.
- خليل، خليل أحمد، **معجم المصطلحات السياسية والدبلوماسية**، بيروت: دار الفكر اللبناني، ١٩٩٩.
- ظاهر، حسين، **معجم المصطلحات السياسية والدولية**، بيروت: المؤسسة الجامعية، ٢٠١٣.

مواقع إلكترونية

- موقع جريدة الأخبار اللبنانية، شباب، العدد ٨٩٩، الأربعاء ١٩ آب ٢٠٠٩، http://www.al-akhbar.com/node/74503.

مصادر ومراجع باللغة الأجنبية

- Julien, Freund, L., (1986): Essence du Politique, édition Sirey, Paris.
- Leiden, C., (1968): The Politics of Violence, Engle wood Cliffs, Prentice Hall.
- Christopher, Lash, (1981): La culture du narcissisme, Climats, édition Robert Laffont; Paris.

التدخُّلُ الجرميُّ بين السلوكِ الإيجابيِّ والسلوكِ السلبيِّ (الامتناع)

- دراسةٌ تحليليةٌ / تطبيقيةٌ مقارنة-

د. أشرف هاشم بيضون
دكتور في القانون - الجامعة الإسلامية في لبنان

الملخص

تعالج هذه الدراسة موضوعاً شائكاً شكّل مادةً لانقسام الفقه وانعكاس ذلك على الاجتهاد، وهي تتعلّق بالتساؤل عن إمكانية تحقّق نشاط المتدخّل في الجريمة بسلوكٍ سلبيٍّ (امتناع)، إلى جانب السلوك الإيجابي الذي حرصت معظم القوانين، ومنها اللبناني، على تحديد وسائل التدخّل حصراً، كون نشاط المتدخّل في الجريمة مشروعاً بحدّ ذاته لولا ارتباطه بفعل الفاعل الأصلي الذي يؤلّف الجريمة محلّ التدخّل. وقد اصطُلح فقهاً على تسمية السلوك السلبي للمتدخّل بالمساعدة أو التدخُّل بالامتناع. وتكمن أهمية هذه الدراسة في ارتكازها أثناء المعالجة على الناحيتين التحليلية والتطبيقية لموقف الاجتهاد اللبناني والمقارن، اللاتيني منه والأنغلوسكسوني، كمحاولةٍ سباقةٍ لتفهم موقف هذه التشريعات.

كلماتٌ مفتاحية: التدخُّل الجرميُّ، المتدخِّلُ في الجريمة، التدخُّل بسلوكٍ إيجابيٍّ، التدخُّل بسلوكٍ سلبيٍّ، مساعدةٌ بالامتناع.

الخطة

- **مقدمة**
- **موقف الفقه المقارن من المساعدة بالامتناع:**

الاتّجاه التقليديّ: رفض اعتبار المساعدة بالامتناع وسيلةً من وسائل التدخّل.

الاتّجاه الحديث: إدراج المساعدة بالامتناع كوسيلةٍ من وسائل التدخّل.

موقف الاجتهاد المقارن من المساعدة بالامتناع.

موقف الاجتهاد الفرنسيّ.

موقف الاجتهاد البلجيكيّ.

موقف الاجتهاد الكندي كأحد الأنظمة الأنغلوسكسونية.

موقف الاجتهاد العربيّ.

موقف الاجتهاد اللبنانيّ.

ـ الخاتمة:

موقفُنا القانونيُّ من المسألة محلّ البحث.

مقدمة

يُعدّ من قبيل التدخّل الجرميّ «**النشاطُ الذي لا يَدخُل في العناصر المكوِّنة للجريمة أو يُسهم مباشرةً في تنفيذها، يُقدمه شخصٌ على هامش الجريمة، لمساعدة الفاعل أو أحد المُسهمين في اقترافها**»؛ فالمتدخِّل ـإذاًـهو «**كلُّ شخصٍ يُقَدِّمُ إلى الفاعل أو أحد المُسهمين مساعدةً تُهيِّئ أو تُسهّل اقتراف الجريمة ولا تَخلقها**»[1].

ويتجسد النشاط الجرميّ للمتدخّل في الجريمة محل الإسهام بسلوكٍ خاصٍّ حَرص المشرِّع اللبنانيّ في متن المادة (٢١٩) من قانون العقوبات على أن يحدّده حصراً في وسائل محدّدةٍ، هي[2]: الإرشاد، وشدّ العزيمة، وقبول عرض الفاعل، والمساعدة، والاتّفاق، وتقديم الطعام والمأوى للأشرار، وعليه، فإنّه بغياب تحقُّق هذه الوسائل لا يقوم الركن الماديّ للتدخّل، وتنتفي بالتالي جريمة التدخّل سنداً للمادة (٢١٩) آنفة الذكر المعاقب عليها في المادة (٢٢٠) من قانون العقوبات.

---

(١) **أشرف هاشم بيضون**، نظرية التدخّل في الجريمة (المساهمة التبعية)، دراسة مقارنة، أطروحة دكتوراه، كلية الحقوق، الجامعة الإسلامية في لبنان، بيروت، ٢٠١٨، ص. ٢١.

(٢) نصّت المادة (٢١٩) من قانون العقوبات اللبنانيّ بأنّه: «يُعدّ متدخّلًا في جنايةٍ أو جنحةٍ: ١ـ من أعطى إرشاداتٍ لاقترافها، وإنْ لم تساعد هذه الإرشادات على الفعل. ٢ـ من شدّد عزيمة الفاعل بوسيلةٍ من الوسائل. ٣ـ من قَبِلَ، ابتغاءً لمصلحةٍ ماديّةٍ أو معنويّةٍ، عَرض الفاعل أنْ يَرتكب الجريمة. ٤ـ من ساعد الفاعل أو عاونه على الأفعال التي هيّأت الجريمة أو سهّلتها. ٥ـ من كان متّفقاً مع الفاعل أو أحد المتدخّلين قبل ارتكاب الجريمة، وساهم في إخفاء معالمها أو تخبئة أو تصريف الأشياء الناجمة عنها، أو إخفاء شخصٍ أو أكثر من الذين اشتركوا فيها عن وجه العدالة. ٦ـ من كان عالِماً بسيرة الأشرار الجنائيّة الذين دأبهم قطع الطرق أو ارتكاب أعمال العنف ضدّ أمن الدولة أو السلامة العامة، أو ضدّ الأشخاص أو الممتلكات، وقدّم لهم طعاماً أو مأوىً أو مختبأً أو مكاناً للاجتماع».

وإذا كان تعداد وسائل التدخّل في المادة المذكورة قد جاء **فضفاضاً في الصياغة التشريعية**، بيد أنها **لا تخرج عن المعنى الواسع للمساعدة بنوعيها المادي أو المعنوي**، وبالتالي لا يجوز اللجوء إلى القياس (Analogie)، أو المفاضلة (A fortiori)، أو التقريب (A priori)، أو المعاكسة (A contrario)[1]، فلا يجوز للقاضي أن يعتبر شخصاً متدخّلاً في جريمةٍ إذا اتّخذ نشاطُه صورةَ وسيلةٍ أخرى لم تَرِد في هذا النصّ، مهما بدت صلته بالفعل الجرميّ ونتيجته واضحة، والهدف من حصر وسائل التدخّل حرْصُ المشرّع على ضمان الحريات الفردية، إذ إنّ الأفعال التي يقوم بها المتدخّل لا يجرمها القانون لذاتها، فلا بد من تحديدها كي يكون المرجع في تجريمها للقانون لا للقاضي[2]. **ويثير توجّه المشرّع بحصر وسائل التدخّل جملةً من الفرضيات**، أبرزها التساؤل عمّا إذا كان «النشاط السلبي» أو ما يسمى فقهاً «المساعدة بالامتناع» يُشكّل تدخّلاً معاقباً عليه إلى جانب وسائل التدخّل المحدّدة قانوناً؟ أم يلزم أن يكون نشاط المتدخّل إيجابياً، بحيث يُستبعد «الامتناع» من بين وسائله بوصفه نشاطاً سلبياً لم ينصَّ عليه القانون؟

والواقع أنّ قواعد التدخّل لا تبيّن ما إذا كان يُشترط في نشاط المتدخّل أن يكون إيجابياً أم سلبياً. وهذا مسلكٌ مفهومٌ لأنّ المشرّع قلّما يوضح ذلك بشأن الفعل الأصليّ نفسه، ويترك ذلك للفقه والاجتهاد[3].

وقبل مناقشة التدخّل بالامتناع والموقف المقارن منه، لا مناص من إبداء **ملاحظتين**: **الأولى**ـ إنّ الخلاف الفقهيّ بغالبيته حَصَرَ مدى تحقّق التدخّل بالامتناع بوسيلةٍ واحدةٍ من وسائل التدخّل، وهي وسيلة «المساعدة» وتحديداً «المساعدة المعنويّة»، مستبعداً من ذلك الوسائل الأخرى. **والثانية**ـ أنّه ثَمّة فارقٌ قانونيٌّ بين التدخّل أو المساعدة بالامتناع (Complicité d'omission ou d'abstention)، وهي المسألة محلّ المعالجة؛ والامتناع عن المساعدة (Refus d'assistance ou omission de porter secours)، وهي مسألةٌ خارج نطاق بحثنا، إذ تشكّل جريمةً قائمةً بذاتها، ولا تستند البتّة إلى قواعد التدخّل[4]. وما دامت جريمة الامتناع عن المساعدة تمثّل جريمةً مستقلةً، فإنّه من المتصوّر قيام

(١) **فريد الزغبي**، الموسوعة الجزائية، ج.٢، ص. ٣٦٥.

(٢) **محمود نجيب حسني**، القسم العام اللبناني، ص. ٥٩٣.

(٣) **أحمد عوض بلال**، قسم عام، ص. ٤٥٥.

(٤) كنصّ المادتين (٥٦٦ع.ل.) (امتناع الجاني عن مساعدة المجني عليه من جراء حادث سير)، والمقابلة للمادة (٢٢٣ـ٦ ع.ف.)، أو نصّ المادة (٥٦٧ ع.ل.) (الامتناع عن مساعدة شخصٍ في حالة الخطر)، والمقابلة للمادة (٤٣٤ـ١١ع.ف.).

التدخّل في هذا النوع من الجرائم. ولا يكون التدخّل في هذه الحالة بوسيلة المساعدة بالامتناع التي نحن بصدد معالجتها، بل بنشاطٍ إيجابيٍّ محدّدٍ بوسيلةٍ من وسائل التدخل السّتّ المُبيّنة في متن المادة (٢١٩ ع.ل.)[١].

وللتدليل على «التدخّل أو المساعدة بالامتناع» ساق الفقه المقارن **مثالاً تقليدياً شكّل حجر الزاوية الذي دارت حوله رُحى المناقشات الفقهية، تمثّل بوقوف الشخص موقفاً سلبياً أثناء ارتكاب الفاعل الجريمةَ**، دون أنْ يَفعل شيئاً للحيلولة دون ارتكابها، مع قدرته على ذلك ورغبته في وقوعها.

وعليه، سوف نعالج في هذه الدراسة موقف الفقه اللبناني والمقارن من التدخّل أو المساعدة بالامتناع، ومن ثم نعرض لموقف الاجتهاد اللبنانيّ والمقارن منها قبل أنْ نُبيّن موقفنا القانوني من المسألة.

-موقف الفقه المقارن من المساعدة بالامتناع

انقسم الفقه المُقارن إلى **اتّجاهين: الأول- تقليديٌّ**؛ يُنكر صلاحية المساعدة بالامتناع كوسيلةٍ من وسائل التدخّل. وقد **نادى به الفقه الفرنسيّ** ومن تأثّر به؛ **والثاني- حديثٌ**؛ يذهب إلى الاعتراف للمساعدة بالامتناع بصلاحيتها كوسيلةٍ من وسائل التدخّل. وقد **نادى به الفقه الأنغلوسكسونيّ**.

-الاتّجاهُ التقليديّ: رفض اعتبار المساعدة بالامتناع وسيلةً من وسائل التدخّل[٢]:

يُعدُّ الفقه الفرنسيّ التقليديّ حاملاً لواء هذا الاتّجاه، إذ يرى أنّ المساعدة كوسيلةِ تدخّلٍ تتطلّب في كل صورها نشاطاً إيجابياً يبذُله المتدخّل لمعاونة الفاعل على إتمام

---

(١) كمن يشدّد عزيمة الجاني بعدم التوقّف لإنقاذ حياة المجني عليه بسبب حادث السير الذي تسبّب به خوفاً من وصول القوى الأمنية إلى مكان الحادث واعتقاله. وقد اعتبر البعض أنّ هذا النوع من الجرائم يتمثّل فيها السلوك الجرميّ في فعلٍ إيجابيٍّ وامتناعٍ سلبيٍّ بذات الوقت، أي أنّ ركنها المادي يقوم على كلٍّ من السلوك الإيجابي والسلبي معاً في وقتٍ واحد. انظر: (**سميرٍ عالية**، الوسيط، ص. ٢٤٨).

(٢) **GARÇON**, art. 60, n⁰ 264, p. 171; **GARRAUD**, T. 3, n⁰ 890, p. 26; **DONNEDIEU**, traité, p. 253; **DECOCQ**, p. 251; **MERLE** et **VITU**, p. 536; **VIDAL** et **MAGNOL**, n⁰ 421, p. 579; **STEFANI**, **LEVASSEUR** et **BOULOC**, p. 283.

ومن أنصاره في الفقه اللبنانيّ والسوريّ: إلياس أبو عيد، قضايا القانون الجنائي، ص. ٢٦٩؛ **طه صافي**، القواعد الجزائية، ص. ٢٥٧؛ **عبد الوهاب حومد**، المفصّل، ص. ٥٢٧؛ **عدنان الخطيب**، الموجز، ص. ٤١٦؛ **محمد الفاضل**، المبادئ، ص. ٣٨٢.

Doreid BECHERAOUI, les formes de participation criminelle en droit Libanais, (RPDP), no 2, 2012.

ومن أنصاره في الفقه المصريّ: السعيد مصطفى السعيد، الأحكام العامة، ص. ٣١٠؛ علي راشد، القانون الجنائي، ص. ٤٥٩؛ **رؤوف عبيد**، القسم العام، ص. ٤٦١.

جريمته. والموقف السلبي المُتمثّل في الامتناع عن الحيلولة دون وقوع الجريمة، على الرغم من استطاعة ذلك، ووجوبه، أو الامتناع عن إبلاغ أمرها للسلطات المختصة قبل وقوعها، لتعمل على ردعها، كلُّ ذلك لا يتعدّى الالتزام الأدبي أو موجبات المواطن الصالح، وهو لا يكفي لمساءلة الشخص الممتنع باعتباره متدخّلاً. **والقول بغير ذلك يضيف إلى وسائل التدخّل وسيلةً لم يضعها المشرّع، وهذا يناقض إرادته الصارخة بحصر هذه الوسائل**[١]. فمن يشاهد شخصاً يعتدي بالضرب على آخر فلا يحول دون ارتكاب الجريمة لا يُعدّ متدخّلاً فيها[٢]. ويَعتبرُ هذا الاتّجاه أنّ المشرّع عندما أراد العقاب على الامتناع عن الإبلاغ عن الجرائم أو عدم منعها، نصّ على ذلك صراحةً، واعتبرها جرائم خاصةً مستقلةً وليس من قبيل التدخّل.

ويبدو أنّ عِلّة هذا الاتّجاه أنّ المساعدة تَفترض إمداد الفاعل الأصليّ بإمكاناتٍ ووسائل لم تكن متوافرةً لديه من قبل، ويقتضي ذلك بالضرورة نشاطاً إيجابياً؛ أما الموقف المتمثّل بِمحض الامتناع، فليس من شأنه بداهة ذلك، **إذ الامتناع ليس سبباً لشيءٍ** (Une abstention ne cause rien)؛ وطالما أنّ تحديد طبيعة الامتناع توصف بأنّها «فراغٌ وعدمٌ»، فلا يُتصور أنْ ينشأ عنه سوى العدم والفراغ (De rien ne peut rien se produire) ؛ ومن ثَمَّ لا يَصلح صورة للمساعدة كوسيلةٍ من وسائل التدخّل في الجريمة، **إذ المساعدة بطبيعتها كيانٌ إيجابي**[٣].

ويَنطلق هذا الاتّجاه في معالجته من منطق توحيد الحلول بين جرائم الامتناع وبين التدخّل بالامتناع؛ فإذا كان النظام القانونيّ لا يُقرّ عقوبةً على جرائم الامتناع ما لم يكن هناك نصٌّ خاصٌّ، فإنه لا يسعنا المعاقبة على التدخّل بالامتناع بغياب النصوص الخاصة[٤]. ويرى هؤلاء أن هذا الحلّ أقربُ إلى احترام مبدأ الشرعية، وأنه أقربُ إلى

---

(١) **VIDAL** et **MAGNOL**, T.1, n⁰ 421, p. 579.

(٢) **سمير عالية وهيثم عالية**، الوسيط، ص. ٣٨١.

(٣) **محمود نجيب حسني**، المساهمة الجنائية، ص. ٣١١.

(٤) **PRADEL** (J.) et **VARINARD** (A.), Les grands arrêts du droit pénal général, Dalloz, 2001, p. 414. وقد ساق الفقه الفرنسيّ أمثلةً على النصوص الخاصة بالتدخّل بالامتناع منها: قانون ٧ تموز ١٩٧٦ المتعلّق بالتلوث البحري، بحيث يعاقب صاحب السفينة على التدخّل بالتلوث إذا لم يقم بواجبه القانوني وإن لم يأت بأي نشاطٍ إيجابي. وكذلك قانون ٢ حزيران ١٨٩١ الذي يعاقب صاحب أو مستأجر الحانة على السماح لزبائنه إجراء رهوناتٍ غير قانونية. **انظر في ما خصّ القانون الأخير** الاجتهاد التالي:

Crim. 15 mai 1997, bull. n⁰188: (*indépendamment des prévisions des articles 59 et 60 du Code pénal alors applicables, l'article 4 de la loi du 2 juin 1891 répute acte de complicité le seul fait, pour un tenancier,* ***de laisser*** *prendre des paris dans son établissement, la cour d'appel a donné une base légale à sa décision*).

السمَة الغالبة في التكليف في القاعدة الجزائية، وهي أنها تُحظّر أكثر مما تأمر، ومن ثَمَّ تكون مخالفة الحظر بعملٍ إيجابي[١].

بيد أنّ هذا الاتّجاه عَدَّل **مؤخراً** من موقفه الرافض بعض الشيء في المعاقبة على التدخّل بالامتناع، وذلك **بالتّمييز بين الحضور البسيط (La simple présence) في مكان الجريمة، والحضور المؤثّر (La présence influencée)** فيه، معتبراً أنّ الأول لا يلعب دوراً في تحقّق الجريمة، وبالتالي يخرج من بين وسائل التدخّل، بخلاف الثاني الذي يُعتبر حضورُه مؤثِّراً في تحقُّق الجريمة[٢].

-الاتّجاه الحديث: إدراج المساعدة بالامتناع كوسيلةٍ من وسائل التدخّل[٣]:

اعتبر أنصار هذا الاتّجاه أنّه ليس بشرطٍ أن تكون المساعدة عن طريق إمداد الفاعل الأصليّ بالوسائل والإمكانات التي لم تكن متوافرةً لديه؛ وإنما **تتحقّق كذلك بإزالة العقبات التي كانت تعترض طريقة تنفيذ الجريمة**، بل إنَّ هذه المساعدة السلبية قد تكون في بعض الظروف أجدى للفاعل من المساعدة الإيجابية، إذ طالما أنّ الشخص ملتزمٌ طبقاً للقانون بالحيلولة دون وقوع الجريمة بصفةٍ عامةٍ ـ سواء بمجهوده المباشر أم بإبلاغ السلطات العامة عنهاـ فإن القانون يضع بهذا الالتزام عقبةً في طريق تنفيذ الجريمة، ولذلك فإنّ الامتناع عن القيام بالواجب الذي يفرضه القانون يعني إزالة هذه العقبة، ويجعل تنفيذ الجريمة أسهل ممّا يكون في الوضع العاديّ[٤].

ويضيف **البعض** إلى الحجّة السابقة أنّه من الخطأ الظنّ بأنّ الامتناع كنشاطٍ يشكّل «عدماً وفراغاً»، طالما أنّه لا يخرج عن السلوك أو النشاط الإنسانيّ الذي لا يمكن وصفه

---

(١) **أحمد عوض بلال**، القسم العام، ص. ٤٥٦.

(٢) **SALVAGE (PH.)**, Le lien de causalité en matière de complicité, R.S.C. 1981, p. 25: (Est complice celui *dont la présence paraît influencer la réalisation de l'infraction* par l'auteur. Alors que n'est pas complice celui dont *la présence est considéré comme indifférente à la réalisation* de l'infraction).

(٣) **ومن أنصار هذا الرأي في الفقه اللبنانيّ: سمير عالية**، الوسيط، ص. ٣٨٢؛ **مصطفى العوجي**، المسؤولية، ص. ٦٤؛ **فريد الزغبي**، الموسوعة، ص. ٣٦٧.

ومن أنصاره في الفقه المصري: محمود نجيب حسني، المساهمة، ص. ٣١٣؛ **محمود محمود مصطفى**، قسم عام، ص. ٣٢٨؛ **رمسيس بهنام**، النظرية العامة، ص. ٧١٧؛ **أحمد فتحي سرور**، الوسيط، ص. ٤٥٢؛ **جلال ثروت**، قسم عام، ص. ٣٥٠؛ **أحمد عوض بلال**، القسم العام، ص. ٤٥٦؛ **فوزية عبد الستار**، القسم العام، ص. ٤١٠؛ **عمر الفاروق الحسيني**، القسم العام، ص. ٨٥؛ **عمر السعيد رمضان**، قسم عام، ص. ٤١١؛ **حسنين عبيد**: القسم العام، ص. ٣٠٧؛ **عبد العظيم مرسي**: قسم عام، ص. ٥٢٩ وغيرهم.

(٤) **محمود نجيب حسني**، المساهمة الجنائية، **م. س.**، ص. ٣١٢.

بهكذا أوصاف. ويَعتبر أنّ الامتناع لا يخلو من الإرادة المتّجهة على نحوٍ معيّن. والامتناع على هذا النحو تعبيرٌ عن هذه الإرادة، وهو من الناحية المادية وسيلةٌ إلى بلوغ غايةٍ في العالم الخارجيّ، وكلّ ذلك يحول دون أن يوصف بالظاهرة السلبية، إذ يَصدُم المنطق أن تَضم ظاهرةٌ سلبيةٌ من بين عناصرها ظاهرةً إيجابية[١].

ويخلُص **بعض الفقه اللبنانيّ المؤيّد** لهذا الاتّجاه إلى القول إنّه لا يوجد ما يمنع من مؤاخذة شخصٍ على تدخّلٍ بالامتناع، متى أسهم بسلوكه السلبيّ **في حصول النّتيجة**، وكان عليه **واجبٌ قانونيٌّ أو عرفيٌّ بِمَنعها، لكنه امتنع**، كالخادم الذي يترك باب مخدومه مفتوحاً **لتسهيل** السرقة[٢].

-موقف الاجتهاد المقارن من المساعدة بالامتناع[٣]

أ-موقف الاجتهاد الفرنسيّ:

يمكن القول، باختصارٍ، إنّ الاجتهاد الفرنسيّ **تدرّج** في الموقف من المساعدة بالامتناع؛ ففي بادئ الأمر **انحاز بالمطلق إلى الاتّجاه التقليديّ** برفض الامتناع كوسيلةِ تدخّلٍ؛ وإذا كان اليوم لم يستطع أن يتفلّت بشكلٍ نهائيٍّ من عقال هذا الموقف، بيد أنّه **ضيّق من نطاقه كثيراً، حتى غدا أقرب إلى الاتّجاه الحديث** منه إلى التقليديّ.

فقد قضت محكمة التمييز في **أول قرارٍ** لها، بأنّه لا يُعدّ متدخّلاً في الضرب والإيذاء الواقع على آخرين بحضور المتّهم، طالما أنّ القرار لم يُظهر نشاطاً إيجابياً قام به الأخير، مكتفياً فقط بالحديث عن نشاطٍ سلبيٍّ، وهو ما لا يمكن اعتباره وسيلةَ تدخّلٍ[٤]. واعتبرت

(١) **محمود نجيب حسني**، جرائم الامتناع، ص. ٥.

(٢) **سمير عالية وهيثم عالية**، الوسيط، م. س.، ص. ٣٨٢. ويُستنبط من هذا «**الموقف الجامع**» **من جهةٍ أولى**، توسيع نطاق التدخّل بالامتناع ليطال -ليس فقط الامتناع عن القيام بواجبٍ قانوني- بل الامتناع عن القيام **بواجبٍ عرفي** أيضاً، وهذا الموقف نفسه سارت عليه محكمة التمييز الفرنسية مؤخراً كما سنرى. ومن **جهة ثانية**، إنّ خلفية هذا الموقف ارتكزت على **الصّلة السببيّة** لنشاط المتدخّل بالنّتيجة الجرمية، وهو اتّجاهٌ يرتكز عليه الفقه الفرنسيّ الحديث للاعتراف بالمساعدة السلبية كوسيلةِ تدخّل. ومن **جهةٍ ثالثة**، إنّ التدخّل بالامتناع يتحقّق بوسيلة «**المساعدة المسهّلة**» للجريمة (المادة ٢١٩/ ٤ ع.ل.)، المتمثل بالتواجد البسيط في مكان الجريمة، وهو موقف الاجتهاد الأنغلوسكسونيّ الذي يحصر الحديث عن الامتناع في خانة «المعاونة والتشجيع» (Aide et encouragement)، وخير تمثيلٍ له تواجد المتّهم في مكان الجريمة كما سنرى.

(٣) نرى من المفيد إيلاء موقف الاجتهاد المقارّن من التدخّل بالامتناع الحيّز الأكبر، وذلك **لسببين**: الأول- اقتصار الفقه العربيّ على معالجة المسألة من **زاويةٍ فقهيةٍ بحتة**؛ والثاني- تعميم الفائدة القانونية من خلال الإضاءة على المسألة من الوجهة التطبيقية كما ألفته ساحات القضاء.

(٤) **Crim. 30 nov. 1810**, bull. n^0 154 (... *Aucun fait positif, mais seulement des faits négatifs, qui ne sont pas déterminés par la loi comme actes constitutifs de la complicité*); **Crim. 22 juill. 1897**.

أنّه لا يُعدّ متدخّلاً بالسرقة من شاهد السارق يحاول الاستيلاء على حقيبة المجنيّ عليه، والتزم موقفاً سلبياً محضاً[١].

ورغم أنّ الاجتهاد ما زال يُردِّدُ مبدأ «**لا تدخّل دون نشاطٍ إيجابيٍّ**»، فإنّه في أحكامٍ عديدةٍ أقرّ مسؤوليّة من امتنع عن الحيلولة دون ارتكاب الجريمة، وعلّل ذلك بأنّ من شأن الامتناع تقديم «**عَوْنٍ معنويّ للفاعل**» **أو** «**تهيئة ظروفٍ مؤاتيةٍ لارتكاب الجريمة**». فإذا شكّل التواجد البسيط في مكان الجريمة (Simple présence) نوعاً من القَبول (Adhésion) أو المساعدة المعنويّة (Assistance morale)، بحيث مثّل هذا التواجد تشجيعاً على ارتكابها (Encouragement) أو دعماً معنوياً (Soutien moral) للفاعل، فإنّنا لا نكون أمام نشاطٍ سلبيٍّ (امتناع) بِقَدْر ما نكون أمام تدخّلٍ معاقبٍ عليه[٢].

وتطبيقاً لذلك، أدانت محكمة التّمييز شخصاً كمتدخّلٍ في إجهاض صديقته، وذلك لمجرّد حضوره أثناء إجرائه، إذ إنّ هذا الحضور وما أضمره من تأييدٍ له، قد مثّل **عوناً معنويّاً** للفاعل[٣]. وفي ذات المعنى قرّرت اعتبار الشخص متدخّلًا في جريمة صيد الوعول في فترة حظر الصيد، لمجرّد مرافقته الصيّاد[٤]. وبالمقابل، قضت بعدم معاقبة شخصٍ كمتدخّلٍ عَلِمَ بالمشروع الجرميّ وترك المنزل دون أن يوقظ الضحيّة من نومها بطلبٍ من القاتل[٥]؛ إلاّ أنّها عادت لاحقاً واعتبرت النشاط المماثل من قبيل التدخّل لأنّه لا يشكّل تواجداً سلبياً بسيطاً في مكان الجريمة[٦]. وقضت بأن «**التواجد السلبيّ البسيط**» في مكان الجريمة ممكن أنْ يشكّل في «**شروطٍ معيّنةٍ**» **مساعدةً معنويّةً** معاقباً عليها[٧].

والـواقـع، إنّ هـذه الفرضيات معـاقـبٌ عليها كونها تمثّل تشجيعاً معنوياً (Encouragement moral) أكثر من كونها تمثّل حالة امتناع، **فالامتناع شكَّل هنا إسهاماً إيجابياً حقيقياً جاء ليسهّل تحقيق الجريمة**؛ وهذا الموقف أفصحت عنه محكمة التمييز

---

(١) **Crim. 15 janvier. 1948**, bull. n⁰ 10; **Crim. 21 oct. 1948**, bull. n⁰ 242. Citer par GARÇON, n⁰ 268; **Crim. 6 déc. 1989**, DP, 1990, p.117, **voir: Jacques-Henri ROBERT**, Droit pénal général, p. 342.

(٢) **PRADEL et VARINARD**, p. 415. 5

(٣) **Crim. 22 juin Crim. 5 Nov. 1941**, S. 1942.7.89, notes Bouzat.

(٤) **1972**, G.P. 1973.1.114.

(٥) **Crim. 27 déc. 1960**, bull. n⁰ 624.

(٦) **Crim. 4 janv. 1995**, JCP 1995.4.882 (*ne résulte pas d'une simple présence passive* sur les lieux du crime).

(٧) **Crim. 20 janvier 1992**, inédit, **n°: 90-84582. Voy: COPAIN Carine**: Fiche pédagogique virtuelle, 2010, Univ. Lyon 3; **Crim. 22 janvier 1992**, inédit, **n°: 91-83369, Voy: PRADEL et VARINARD**: p. 415.

الفرنسيّة باعتبار هذه الفرضيات لا تشكّل امتناعاً بسيطاً (Simple abstention) بقدْر ما تؤلّف «فِعلاً إيجابياً» (Action positive)[(١)].

وعـلاوةً على ذلك، امتدّت ذراع الاجتهاد لتطال **الشخص الـذي يتقاعس قصداً عن القيام بواجبه القانونيّ بمنع وقوع الجريمة، إذ اعتبَر** المساعدة بالامتناع من قبيل التدخّل طالما أنّ المُمتنع كان عليه **واجبٌ قانونيٌّ مرتبطٌ بصفته الوظيفية** بمنع حدوث الجريمة. وأسند البعض ذلك على طبيعة التواطؤ (La nature de collusion) بين الفاعل والمتدخّل، المبني على واجب الأخير منع الجريمة، وتوجُّه إرادته رغم ذلك إلى تحقيقها بموقفه السلبيّ[(٢)]. **وتطبيقاً لذلك**، قضي بإدانة موظف جمارك وَعَد زملاءه الفاعلين «**بإغلاق عينيه**» (Fermer les yeux) وعدم التعرّض لهم أثناء تهريب البضائع، ما شكّل ضمانةً لارتكاب الجريمة دون أيّ قَلَق[(٣)]. وفي ذات المعنى قُضي بأنّ **التعهّد** بعدم اعتراض الجريمة المنوي ارتكابها يشكّل تدخّلاً معاقباً عليه[(٤)]. وقد **شكّلت المخالفات المرتبطة بالحسابات الضريبية ميداناً خصباً لتطبيق التدخّل بالامتناع**، فقد اعتُبِر «المُحَاسِبُ» متدخّلاً في مخالفة تقديم موازناتٍ سنويةٍ غير صحيحةٍ، لأنه لم يَقم بواجبه في مراجعة الجداول الحسابية المقدّمة أو التأكد من قانونيتها وتصحيح الأخطاء الواردة فيها[(٥)]. وإذا طُبق هذا الاستثناء في بادئ الأمر على نطاقٍ ضيّقٍ، أي ربط الواجب القانونيّ **بالصفة الوظيفية** للمُمتنع (En raison de sa profession) كصفة رجل قوى الأمن أو الجمارك كما هو الحال في المثال السابق، أو واجبات «كاتب العدل» بالكشف عن رهونٍ رسميةٍ على عقارٍ[(٦)]؛ بيد أنّ الاجتهاد، وفي مرحلةٍ لاحقةٍ، وسّع

---

(١) **BARON**, p. 176: (Un véritable concours positif venant faciliter la réalisation de l’infraction).

(٢) **DECOCQ, (A.).** Inaction, abstention et complicité par aide et assistance, JCP 1983, 1, 3124.

(٣) **Crim. 14-15 janv. 1972**, G.P.; **Crim. 27 oct. 1971**, bull. n⁰ 284 (Si la complicité par aide et assistance ne peuts’induire d’une simple inaction ou abstention, *elle se trouve caractérisée, par contre, par la* ***promesse*** *du prévenu de ne pas s’opposer, comme il aurait dû le faire, aux délits projetés, procurant ainsi aux auteurs de ceux-ci l’assurance de pouvoir les commettre sans être inquiétés*); **R.S.C**.1972, p. 375, obs. LEGAL et p. 385 obs. VITU.

(٤) **Crim. 13 mai 1987**, inédit. **Voy: PRADEL et VARINARD**: p. 415.

(٥) **Crim. 18 mai 2011**, inédit, n⁰ de pourvoi: 10-87768: (…puis constatait *que lui-même avait reconnu son insuffisance et sa défaillance dans l’exercice de sa mission*), R. des sociétés 2011, p. 711, note GRANIER; **Crim. 15 jan. 1979**, bull. n⁰ 21; **Crim. 9 nov. 1992**, D.P., 1993, p. 138, obs. ROBERT.

ويُعلّل البعض تحقّق التدخّل بالامتناع في الجرائم الضريبية بأن «نصائح المُحاسِب» أو «سكوته» لهما طبيعة تأثير واحدة على سلوك العميل. **انظر:**

BARON, p. 176: (Ses Conseils ou son silence sont de nature à influencer le comportement de son client).

(٦) **Crim. 10 avril. 1975**, bull. n⁰ 89.

من **نطاق «الواجبات القانونية»**، بحيث لم يَعُد يتطلّب أن يكون واجب التدخّل مصدره «الواجب الوظيفيّ» (Devoir professionnel)، مكتفياً بوجود **«وسائل شرعيّة»** وضعت تحت تصرّف الشخص لمنع ارتكاب الجريمة (par l'existence de moyens légaux mis à la disposition de la personne pour empêcher la perpétration de l'infraction). **وتطبيقاً لذلك**، أُدين عضو مجلس إدارة شركةٍ لم يعترض على استغلال الأملاك العامة من قبل الرئيس[١]. وتأكّد هذا المنحى حديثاً في قضية تزوير مستنداتٍ تجاريةٍ متعلّقةٍ بميزانيةٍ غير صحيحةٍ لشركةٍ، والتدخّل في التزوير من خلال إقرار هذه الميزانية[٢].

وشهدنا في الآونة الأخيرة توسّعاً لافتاً لنطاق المساعدة بالامتناع، متجاوزاً المعايير سالفة الذكر (المساعدة المعنويّة أو عدم القيام بواجب قانونيّ)، إذ اعتبرت محكمة التمييز أنّ الامتناع قد يوصف بالنشاط الإيجابيّ **إذا كان امتناع الشخص قد ساعد في تحقيق الجريمة**[٣] (Son abstention a favorisé la réalisation de l'infraction).

ونختم، إنّ التدخّل وفقاً للاجتهاد الفرنسيّ يتطلّب -من حيث المبدأ- نشاطاً إيجابياً بمعنى السلوك الفعّال (Comportement actif)، ولا تشكّل المساعدة بالامتناع تدخّلاً معاقباً عليه ما لم تلعب دوراً محدّداً أو قاطعاً (Que la passivité a eu un rôle déterminant) في ارتكاب الجريمة[٤]. ويأخذ هذا الاجتهاد في الاعتبار الظّروف التي صدر فيها الامتناع. **ومؤدّى هذا التطوّر القضائيّ أنْ يَقتصر الامتناع الذي لا يصلُح لقيام المساعدة به، على الامتناع المُجرّد من ظروفٍ يُستخلص منها نسبة سلوكٍ إلى المتّهم ينطوي على دعمٍ للجريمة، أو ينطوي على إزالة عقبةٍ كانت تعترض تنفيذها**[٥]؛ وبعبارةٍ أخرى، عندما لم يُغيِّر الموقف المُتفرّج للشخص من جريان الأحداث الحاصلة أمامه. **وهو ما يُطلق عليه الفقه** الفرنسيّ الحديث **«المُتَفَرِّجُ المُحايِد»**[٦] (Un spectateur neutre).

---

(١) **Crim. 28 mai 1980**, bull. n⁰ 160, **Voy: PRADEL et VARINARD**, p. 416.

(٢) **Crim. 22 sept. 2010**, n⁰ 09-87-363, Jurisdata n⁰ 2010-018965; Crim. 22 août 1995, inédit, n⁰: **94-82273**
(…, *que les moyens légaux non utilisés, eussent été efficaces pour empêcher la commission du délit*).

(٣) **Crim. 25 fév. 2004**, bull. n⁰ 53, **Voy: COPAIN**, Séance n⁰ 5.

(٤) **COPAIN**, Séance n⁰ 5.

(٥) **محمود نجيب حسني**، المساهمة الجنائية، م. س، ص. ٣١٥.

(٦) **BARON**, p. 177.

ب-موقف الاجتهاد البلجيكيّ[1]:

استقرّ الاجتهاد البلجيكيّ في التفرقة بين امتناعٍ لا يخالف به المُمتنِع واجباً قانونياً، والامتناع عن أداء الواجب القانونيّ، حيث يتحقّق التدخّل في الجريمة بالامتناع الأخير[2]؛ وقد أكدّت محكمة التمييز هذا المسلك **حديثاً** بقرارٍ معلّلٍ بيّن كافة عناصر الامتناع المعاقب عليه[3]. وبقي الاجتهاد في العديد من القضايا التي تَخرُج عن إطار الامتناع عن أداء واجبٍ قانونيٍّ، يُردّد صراحةً قاعدة «عدم تحقّق الإسهام الجرميّ دون نشاطٍ إيجابيٍّ»[4]، إلى أنْ **عالجت** محكمة التمييز **مؤخراً بقرارٍ مبدئيٍّ المسألةَ بطريقةٍ «جريئةٍ» و«لافتةٍ»**، إذ قضت بقضية اغتصاب فتاةٍ أسهم فيها عدّة مسهمين، بإدانة أحد المتّهمين، الذي تواجد في مكان الجريمة دون أن يساعد الضحيّة، **كشريكٍ** وليس فقط عدم مساعدة شخصٍ في حال الخطر (Une participation aux viols en qualité de coauteur et [pas seulement] une non-assistance à personne en danger). واعتبر القرار أنّ الإسهام في جنايةٍ أو جنحةٍ يتطلّب نشاطاً إيجابياً سابقاً على تنفيذ الجريمة أو معاصراً له، إلّا أنّ الامتناع عن القيام بفعلٍ، يمكن أن يشكّل نشاطاً إيجابياً في الإسهام، **عندما يشكّل «عدم الفعل» الواعي والإرادي، نظراً للظّروف التي رافقته، ودون أيّ التباسٍ، تشجيعاً على ارتكاب** الجريمة بوسيلةٍ من الوسائل المحدّدة في المادتين (٦٦) و(٦٧) عقوبات. أما بخصوص واقعة التواجد السلبيّ في مكان الجريمة، فقد عدّ القرار أنّ واقعة التواجد السلبيّ أثناء تنفيذ الجريمة يمكن أن تشكّل إسهاماً معاقباً عليه **عندما يُترجم الامتناع عن القيام بأيّ ردّ فعلٍ، النيّة في الإسهام المباشر في هذا التنفيذ** (Traduit l'intention de coopérer directement à cette exécution)، **مؤدّياً بذلك إلى السّماح بارتكاب الجريمة أو تسهيلها**. وعلّلت المحكمة قرارها بأنّ واقعة تواجد المتّهم خلال الممارسات العدوانية المرتكبة من قبل أعضاء العصابة، يُعتبر بفعله هذا قد **أسهم «بعملٍ جماعيٍّ»**

---

(١) إنّ قواعد الإسهام الجرميّ في القانون اللبنانيّ بشكل عام والتدخّل الجرميّ بشكل خاص مستوحاة بشكل كبير من القانون البلجيكيّ لسنة ١٨٦٧، لذا من المفيد عرض موقف الاجتهاد البلجيكيّ لهذه الناحية وتبيان موقفه المتقدّم من المساعدة أو التدخّل بالامتناع.

(٢) **تمييز بلجيكي**، ٢٣/ ١٠/ ١٩٥٠، المجلة البلجيكية لقانون العقوبات، ١٩٥٠، ص. ٧٧٤. مشار إليه لدى **سمير عالية**، الوسيط، ص. ٣٨٢.

(٣) **Crim. 28 sep. 2010**, n0: P.10.0099.N: (*Une abstention peut constituer une participation punissable lorsque la personne concernée a l'obligation légale positive de faire exécuter ou prévenir un acte et que son abstention est volontaire et qu'elle favorise ainsi la commission du fait punissable*).

(٤) **Crim.12 mai 2004**, n0 P.04.06.72.F: (Qu'en règle, *seul un acte positif, préalable ou concomitant, peut constituer la participation*); **Crim. 5 oct. 2005**, n0 P.05.0444.F; **Crim. 17 janv. 2006**, n0 P.05.1304.N.

(Contribué à un effet de groupe)؛ فهو تارةً «**منع الضّحية من القدرة على الهرب أو الدفاع**» (A empêché la victime de pouvoir s'enfuir ou se défendre)، وطوراً كان له «**تأثيرٌ على تقوية تصميم الفاعلين مقابل تخفيف قدرة الضحية على المقاومة**[1] (A eu pour conséquence de renforcer les auteurs dans leur détermination et de déforcer les capacités de résistance de la victime)». وقد أكّد الاجتهاد مؤخراً هذه النّتيجة في قضيتين: **الأولى**ـ تتعلّق بتزوير مستنداتٍ رسميةٍ[2]، **والثانية**ـ تتعلّق بالضّرب والإيذاء[3].

ج-موقف الاجتهاد الكنديّ كأحد الأنظمة الأنغلوسكسونية[4]:

تأرجح الاجتهاد الكنديّ في بداية الأمر في معالجة مسألة الامتناع، أو بمعنى أدقّ، كانت الصورة ما زالت ضبابيةً حتى سنة ١٩٧٩ تاريخ صدور قرارٍ مبدئيٍّ بهذا الخصوص وضع حداً لهذا التخبّط واستقرّ عليه الاجتهاد لاحقاً. وعلى العموم **توزّعت قرارات المحكمة الكندية العليا** (Cour suprême du Canada) في **اتّجاهين: الأول**ـ **لا يعتدّ بالتواجد البسيط ما لم يترافق بعناصر أخرى، كي يوصف «بالتشجيع» ويغدو معاقباً عليه**. وقد ارتكز هذا الاتّجاه على قرارٍ تأسيسيٍّ صدر سنة ١٨٨٢، قضى بأنّه لا مجال للحديث عن تدخّلٍ لمجرّد أنّ المسهم لم يحاول منع ارتكاب الجريمة أو يوقف المُجرم، **وأنّ التواجد غير العرضيّ** (non-accidentelle) **في مكان الجريمة لا يُعادل المعاونة والتشجيع**، ولا يشكّل أكثر من

---

(١) **Crim. 17 déc. 2008**; n⁰: P.08.1233.F: (Seul un acte positif, préalable à l'exécution de l'infraction ou concomitant, peut fonder la participation à un crime ou à un délit. Toutefois, l'omission d'agir peut constituer un tel acte positif de participation lorsque, en raison des circonstances qui l'accompagnent, l'inaction consciente et volontaire constitue sans équivoque *un encouragement à la perpétration de l'infraction* suivant l'un des modes prévus aux articles 66 et 67 Code pénal. Le fait d'assister passivement à l'exécution d'une infraction peut constituer une participation punissable lorsque l'abstention de toute réaction *traduit l'intention de coopérer directement à cette exécution* en contribuant à la permettre ou à la faciliter).

(٢) **Crim. 2 Sep. 2009**, n⁰ de rôle: P.09.0391.F (Coauteur de faux en écritures).

(٣) **Crim. 29 nov. 2011**, n⁰ de rôle: P.11.0573.N (Coauteur des coups et blessures).

(٤) نشير بدايةً إلى أننا سلّطنا الضوء في معالجة الامتناع على الاجتهاد الكندي بشكلٍ مفصّل، ودون سواه من الأنظمة الانغلوسكسونية، وذلك لسببين: **الأول**ـ إن الاجتهاد الكندي وتحديداً **موقف المحكمة الكندية العليا شكّل نموذجاً متقدّماً في معالجة الامتناع**، بحيث يمكن أن يرفد القضاء العربي ويشكل دعامة هامة له؛ **والثاني**ـ اكتفاء الفقه العربي الذي تناول مسألة الامتناع بالموقف الإنكليزي دون سواه من الأنظمة الأنغلوسكسونية، مع أنه لا يبتعد كثيراً عن الموقف الفرنسي المتطور (الامتناع عن القيام بواجب قانوني). انظر بخصوص الموقف الإنكليزي: (**محمود نجيب حسني**: المساهمة، ص. ٣١٦؛ **كامل السعيد**: الاشتراك، ص. ٩٣).

عنصر إثبات[١]. وقد اعتَبر الاجتهاد المؤيِّدُ لهذا الرأي أن المعاونة والتشجيع (Aide et encouragement) وفقاً للمادة (٢١) من القانون الجنائي لسنة ١٩٨٥، لا تتحقّق ما لم يكن النشاط فعّالاً معبَّراً عنه بكلماتٍ أو بأفعالٍ، (Une démarche active, par des mots ou des actes) إضافةً إلى النيّة في دفع الفاعل أو الشركاء للقيام بعمل ما (Une intention de pousser l'auteur ou les coauteurs à faire quelque chose)[٢]. وقضت المحكمة العليا في هذا الاتّجاه بأن التواجد البسيط لا يشكّل معاونةً وتشجيعاً، بيد أنه يمكن أن يشكّل بحدّ ذاته إثباتاً على التشجيع والمعاونة إذا رافقته بعض الظروف[٣]؛ كما لو شكّل التواجد مصدراً لحضّ الفاعلين أو قلّل من إمكانية هرب الضحية[٤]؛ وفي المقابل، قضت المحكمة خلافاً لهذا القرار بعدم مسؤولية المتّهم لمجرّد وقوفه على باب الغرفة التي ارتُكبت فيها جريمة الاغتصاب، طالما أنه لم يثبت أنه منع أحداً من تقديم المعاونة للضحيّة، أو منع الأخيرة من الهرب. واعتبرت أنه يجب التثبّت من أن المتّهم كان لديه نيّة الحضّ، وأنّ إرادته اتّجهت إليه[٥]. أما **الاتّجاه الثاني**- فيَنظر إلى المسألة من زاوية «**طبيعة التواجد**»، وما إذا كان مبنيّاً على «عِلمٍ مسبّقٍ» (La présence avec connaissance préalable)أو كان «عَرَضيّاً» (La présence accidentelle)، بحيث يعاقب على الأول دون الثاني[٦].

وفي سنة **١٩٧٩ حَسمت المحكمة الكندية العليا الموقف في قضيةٍ شهيرةٍ عُرفت بقضية** (Dunlop & Sylvester)، تتعلّقُ باغتصابٍ جماعيٍّ لفتاةٍ قاصرٍ شارك فيه مجموعة متّهمِين،

---

(١) **C.S.C, (1882), *R. v.* Coney**: (n'est pas complice pour la seule raison qu'il n'a pas tenté d'en empêcher la perpétration ou d'arrêter le félon; Lorsque la présence est tout à fait accidentelle, elle n'est pas un élément de preuve susceptible d'établir l'aide et l'encouragement. Lorsque, *prima facie*, la présence n'est pas accidentelle, elle constitue un élément de preuve et rien de plus). (**http://scc-csc.lexum.com/**)

(٢) **Art. 21**: 1) Participent à une infraction: *a*) quiconque la commet réellement; *b*) quiconque accomplit ou omet d'accomplir quelque chose en vue **d'aider** quelqu'un à la commettre; *c*) quiconque encourage quelqu'un à la commettre.

(٣) R.C.S. [1949], ***R. c. Preston***, p. 156. (La simple présence ne constitue pas une aide et un encouragement, mais que la présence *dans certaines circonstances* peut en soi en constituer une preuve).

(٤) [1970] 10 C.R.N.S. p. 17, ***R. c. Black***, (les spectateurs avaient été *une source d'incitation pour les auteurs des outrages* et que leur simple présence *dans les circonstances de l'affaire réduisait les possibilités de fuite de la victime. Il y avait donc quelque chose de plus que la «simple présence»*).

(٥) [1971] 3 All E.R., p. 344, ***R. c. Clarkson***, (l'accusé a eu l'intention d'inciter; qu'il a incité *volontairement*).

(٦) ***R. c. Dick***, (1947), 2 C.R. 417 (Ont. C.A.); ***R. c. Preston***, (1949), C.S.R. 21; ***R. c. Hoggan***, (1965), 47 C.R. p. 256. (*S'il ne sait pas qu'une infraction sera commise, sa présence sur les lieux du crime* ***n'est pas un fait qui peut constituer*** *une preuve d'aide et d'encouragement*).

اثنان منهم كانا متواجدين في مكان الجريمة دون أنْ يقوما بأيّ نشاطٍ إيجابيٍّ، وذلك بقولها إنّه يجب أنْ تتوافر «**عناصر إضافية**» (Éléments Supplémentaires) إلى جانب التواجد في مكان الجريمة لإدانة المسهمين، «إذ يجب على المسهم أنْ يقوم «**بشيءٍ إضافي**» (Il faut faire quelque chose de plus) (Something more is needed): كتشجيع الفاعل الأساسيّ، أو تسهيل ارتكاب الجريمة، كما هو حال المراقبة أو لفت انتباه الضحيّة، أو ارتكاب نشاطٍ يزيل العقبات التي تعترض ارتكاب الفعل الجرميّ، كما لو منع الضحيّة من الهرب أو بقي متأهّباً لتقديم مساعدةٍ إلى الفاعل الأصليّ»[١]. واعتبر القرار أن «التواجد في مكان الجريمة لحظة ارتكابها يمكن أن يشكّل إثباتاً على المعاونة والتشجيع إذا رافقه عوامل أخرى (Autres facteurs)، كالمعرفة المسبقة بنيّة الفاعل في ارتكاب الجريمة، أو إذا كان الهدف من التواجد حضّ الفاعلين؛ **فطالما أنه لا يوجد أيُّ إثباتٍ لأيّ نشاطٍ إيجابيٍّ أو امتناعٍ من شأنه أن يُسهّل الهدف غير المشروع، يصعب إدانة المتّهمَين، وإن كان تواجدهما ليس عرَضياً** أو وليد الصدفة، لأن ذلك لا يكفي لوحده للقول بتحقّق التشجيع، بل يجب أن يترافق تواجدهما مع معرفتهما المسبقة بجريمة الاغتصاب والتصميم عليها»[٢]. واعتبر القرار في موردٍ آخر أنه إذا كانت محكمة الأساس قد ارتكزت في الإدانة على **عنصرين**: **الأول**- حضور المتّهمَين إلى المستودع (مكان الاغتصاب) يحملان كميةً كبيرةً من المشروبات الروحية لتوزيعها على باقي المتّهمِين؛ **والثاني**- مشاهدتهما للعلاقات الجنسية التي قام بها باقي المتّهمِين، بيد أن ذلك لا يُعدّ كافياً من الناحية القانونية ليشكّل إثباتاً على أن المتّهمَين قد عاونا أو شجّعا على ارتكاب الجريمة؛ **فهذان العنصران لا يُثبّتان إلّا واقعة «التواجد في مكان الجريمة» وليس «التدخّل الجرميّ فيها»**. وقد أكّد الاجتهاد هذه النتيجة لاحقاً بقضايا أخرى[٣].

د- موقف الاجتهاد العربيّ:

قضت **محكمة النقض المصرية** بأنه: «لا جدال في أن الاشتراك (التدخّل) في الجريمة لا يتكوّن إلّا من أعمالٍ إيجابيةٍ، ولا ينتج أبداً من أعمالٍ سلبية»[٤]. وسار **الاجتهاد الأردني**

---

(١) **Dunlop et Sylvester c. *R.***, [1979] 2 R.C.S. p. 881: (*La simple présence sur les lieux d'un crime n'est pas suffisante pour conclure à la culpabilité. Il faut faire quelque chose de plus*: encourager l'auteur initial; faciliter la perpétration de l'infraction, comme monter la garde **ou** attirer la victime, **ou** accomplir un acte qui tend à faire disparaître les obstacles à la perpétration de l'acte criminel, comme par exemple empêcher la victime de s'échapper **ou** encore se tenir prêt à aider l'auteur principal).

(٢) Ibid:P. 882: «*La présence au moment de la perpétration d'une infraction peut constituer une preuve d'aide et d'encouragement si elle est accompagnée d'autres facteurs*, comme la connaissance préalable de l'intention de l'auteur de perpétrer l'infraction ou si elle a pour but l'incitation...».

(٣) [1990] 3 RCS 74, **22 novembre 1990**, ***R. c. Kirkness***; [1998] 1 RCS 244, **19 février 1998**, ***R. c. Dixon***.

(٤) ن.م.، **٢٨ أيار ١٩٤٥**، المجموعة، جـ.٦، ص. ٧١٩. مشار إليه لدى **محمود نجيب حسني**، المساهمة، ص. ٣١٢.

على هدي سلفه المصريّ، إذ قضت محكمة التمييز بأنّ: «مجرّد اتّخاذ الشخص موقفاً سلبياً أثناء ارتكاب الجريمة، وعدم تدخّله للحيلولة دون مضي الجاني في تنفيذها، لا يُعدّ تدخّلاً فيها، ولو ثبت أنه كان في استطاعته منع تنفيذها»(١). واتبعت المحكمة الاتحادية العليا في الإمارات النهجَ ذاتَه(٢).

هـ- موقف الاجتهاد اللبنانيّ:

تأثّر الاجتهاد اللبنانيّ برياح التغيّير والتطوّر التي شهدتها ساحات القضاء الفرنسيّ، إذ توزّعت أحكامه بين **اتّجاهين: الأول- رَفْضُ الامتناع كوسيلةِ تدخّلٍ**، معلّلاً ذلك بأنّ الامتناع كوسيلةٍ لم ينصّ عليها القانون الذي حدّد وسائل التدخّل بشكلٍ حصريٍّ؛ **والثاني- الاعتداد بصلاحية الامتناع كوسيلةِ تدخّلٍ**، وذلك بإدراجه ضمن واحدةٍ من وسائل التدخّل، وتحديداً وسيلتي تشديد العزيمة (م.٢١٩/ ٢ع.ل.) أو مساعدة الفاعل على ارتكاب الجريمة (م.٢١٩/ ٤ع.ل.).

وتطبيقاً للاتّجاه الأول حَكَمت محاكم الأساس في أول قرارٍ تناول طبيعة نشاط التدخّل، بأن حصول الجريمة **بحضور شخصٍ جاء مع الفاعل، وعدم قيامه بمنع الجريمة، لا يجعله متدخّلاً إن لم يأتِ بعملٍ معيَّنٍ إيجابيٍّ**، كتشديد عزيمة الفاعل، أو معاونته على الأفعال الإجرامية، أو إعطائه إرشاداتٍ لاقترافها. واعتَبر القرار أن التعاون الذي تجسّد بوقوف المتّهم إلى جانب الفاعل في مكان الجريمة، والقيام بدور المهدّد بالمَعاوِل والحجارة، لا يُعدّ تدخّلاً يعاقب عليه القانون إلّا إذا اقترن بفعلٍ إيجابيٍّ، أي أن يكون المتدخّل قام بعملٍ يرمي إلى إعانة الفاعل على الأعمال التي هيّأت جريمة محاولة القتل أو أتمّت ارتكابها(٣). **وفي ذات الاتّجاه سارت محكمة التمييز** في ما بعد، إذ قضت بأنه لا يمكن اعتبار مجرّد التواجد في المكان الذي ارتكبت فيه جناية القتل، تدخّلاً فيها، طالما لم يَثبت أن المتّهم قام بأي عملٍ يدخل ضمن الأعمال المنصوص عنها في المادة

---

(١) **ت.ج.أ.، قرار ١٩٩٨/٨**، مجلة قضائية، ص. ٤٩٨؛ **صالح الريالات**، التدخّل كصورة للمساهمة التبعية، ص. ١٧١.

(٢) **المحكمة الاتحادية العليا في الإمارات، طعن رقم ٢٠١٢/٥٧٣، قرار تاريخ ٢٠١٣/١٠/٢٨**.

(٣) **استئناف ج.ل.، قرار ٣٩٧ تاريخ ١٩٦٠/١١/١٧**، ن.ق. ١٩٦١، ص.٤٧٤. **ونعتقد** أنّ وقوف المتّهم إلى جانب الفاعل حاملاً المعاول والحجارة مهدداً المجني عليه **ما أضعف من قدرة الأخير على مقاومة** الفاعل **أو الهرب** من وجهه لتفادي وقوع الجريمة **من جهة، ومن جهة أخرى** تشجيع الفاعل وشدّ أزره لإتمام جريمته، مع الإشارة إلى أن محاكم الأساس -كما سنرى تباعاً- غيّرت لاحقاً من مسلكها، معتبرة بأن مجرّد التواجد على مسرح الجريمة مع الفاعل يُعتبر من قبيل تشديد العزيمة، وهذا يدُلّ على تماشي الاجتهاد اللبنانيّ مع تطوّر المسألة في الاجتهاد الفرنسي كما سبق وأوضحنا.

(٢١٩ع.ل.)[١]. وفي نفس الاتّجاه قضت، في قضية تتلخص وقائعها بنقل المتّهمِ الفاعلَ بسيارته ومرافقته لشراء المخدّرات، بأنه وفي ظلّ عدم ثبوت توافر إحدى صور التدخّل وفقاً للمادة (٢١٩ع.ل.)، يجعل عناصر المادة (١٢٥/ ٢١٩ع.ل.) غير متوافرة[٢]. وقد **اعتبرت محكمة التمييز منذ البداية بعدم صلاحية عنصر «العلم أو المعرفة» المجرّدة لتأليف وسيلة تدخّلٍ**، إذ قَضَت بأن مُجرّد المعرفة بارتكاب جريمةٍ أو التحضير لارتكابها، لا يشكّل أيّة جريمةٍ يعاقب عليها القانون، طالما أن المعرفة لم تقترِنْ بأيّ فعلٍ من أفعال المساعدة على ارتكاب الجريمة أو تشديد عزيمة فاعليها[٣]. وأكّدت محكمة التمييز هذا الموقفَ حديثاً في ثلاث **قضايا** مختلفةٍ: **الأولى تتعلّق بجريمة تزييف العملة، والثانية بجريمة قتلٍ، والثالثة بجريمة سرقةٍ**، إذ قضت في **الأولى** بأن **تواجد** المتّهم مع الفاعل في الشقة التي كان يُجري منها الأخيرُ إتصالاتِهِ الهاتفيةَ بشأن تصريف الأموال المزيّفة على مسمع الأول، أو تواجده معه في السيارة لدى ضبط الحقيبة التي تحتوي على العملة المزيّفة، لا يُفيد أن المتّهم قد أسهم في عملية تزييفِ أو ترويجِ العملةِ سواء عن طريق المشاركة أم التدخّل، وأنّ **عِلْمَ الأخير بأمر العملة لا يشكّل جُرماً وفقاً للقانون**[٤]. **وقَضت في الثانية**، بأنه على افتراض أن المتّهمة قد عَلِمت بعد اختفاء المغدور أنه تَعرّض للقتل على يد المتّهم الآخر وسكتت على ذلك، فإن تصرفها هذا لا ينطوي على أيّ وصفٍ جرميٍّ، وهو لا يمكن أن ينطبق على قواعد التدخّل في جرم القتل، كونه لم يتوفر ما يفيد عن وجود اتّفاقٍ مسبقٍ على الجريمة[٥]. **وقَضت في الثالثة**، بأن عِلْم المتّهم المُسبق بحصول السرقة المرتكبة، كما وإبداء الرّغبة والنيّة بالاشتراك فيها أثناء الحديث بشأنها، لكنه لم يشترك ويتدخّل خوفاً من والده، فإن كلّ ذلك لا يجعل المادة (٢١٩/ ٥ع.ل.) متوفّرةً بحقّه، **لأن العِلم بالجريمة وإبداء الرّغبة والنيّة بالاشتراك فيها، هي أمورٌ غير معاقبٍ عليها**[٦].

---

(١) ت.ج.ل. غ. (٧)، قرار (١٨١) تاريخ ٢٠٠٢/٦/٢٧، صادر ٢٠٠٢، ص. ١٠٥٧.

(٢) ت.ج.ل. غ. (١)، قرار (٣٢) تاريخ ٢٠٠٦/٢/٢٠، صادر ٢٠٠٦، ص. ٥٣.

(٣) ت.ج.ل. غ. (٥)، قرار (١١٢) تاريخ ١٩٧٤/٣/٢٥، مجموعة عالية، جـ. ٤، رقم ٣٣٣، ص. ١٨٨.

(٤) ت.ج.ل. غ. (٣)، قرار (٩٤) تاريخ ٢٠٠٠/٣/٢٢، صادر ٢٠٠٠، ص. ٩٥، **ونعتقد** أن التعليل السليم كان يَفرض اعتباره متدخّلاً بالمساعدة في الأفعال التي سهّلت الجريمة من خلال تواجده معه في الشقة، حيث كان يجري إتصالاته الهاتفية بغية تصريف العملة **من جهة، ومن جهة أخرى**، حيث كان يرافقه في السيارة لحظة ضبط العملة المزورة، لأن المرافقة بطبيعتها نشاط إيجابيٌ بامتياز.

(٥) ت.ج.ل. غ. ٦، قرار ٢٢ تاريخ ٢٠٠٣/١/١٤، المصنف، ص. ٣٧٥، **ونعتقد** أنّ المسألة تصُبُّ في خانة التدخّل اللاحق أكثر منها في خانة التدخّل بالامتناع.

(٦) ت.ج.ل. غ. ٣، قرار ٣٠ تاريخ ٢٠٠٣/١/٢٩، صادر، ص. ٣٩، **ونعتقد** أنّ المسألة تتعلّق بمدى تحقّق عناصر عُدول المتدخّل لأن إبداء الرّغبة والنيّة في الإسهام قبل ارتكاب الجريمة يشكّل تدخّلاً بتشديد عزيمة المسهمين الآخرين على القيام بجريمتهم دون خوف أو تردّد.

وتطبيقاً للاتّجاه الثاني، سارت محاكم الأساس خلافاً لموقفها السابق، إذ قضت بأنه وإن كان المسهم لم يُشارك إيجابياً في الجريمة، إلّا أنّ وجوده على مسرحها، وموقفه السلبيَّ منها، يُعتبر تشديداً لعزيمة الفاعل، وفِعله يُعتبر تدخّلاً في الجريمة[1]. وقُضي بأن مُجرّد مرافقة الأم ابنتها القاصر إلى الطبيب لإجراء عملية إجهاضٍ، يشكّل تدخّلاً معاقباً عليه[2]. وهذه المواقف كشفت عنها **محكمة التمييز سابقاً** بقولها إن إقدام المتّهم على قبول مرافقة المتّهم الآخر إلى مكان الحادث، وهو **يَعلم** بما يضمره هذا الأخير من غيظٍ، وبما ينقله من سلاحٍ فتّاكٍ، وما يمكن أن يَحدث لهما معاً، لَدليلٌ على التّوافق في النيّة الجرميّة بينهما، كما إنّ مساندته له أثناء الحادث في الوقوف خلفه، ومرافقته له في العودة، كلّ ذلك يدُلّ على تدخّله في الجريمة تدخّلاً شدّد عزيمة الفاعل[3]. **وفي نفس الاتّجاه** قَضت محكمة التمييز **حديثاً** بأن تواجُد المتّهم في مسرح الجريمة، وهو **يَعلم مسبقاً بأن ثمّة اعتداءً يُحَضّر ضد المجنيِّ عليه،** يؤلف تشديداً لعزيمة الفاعل وباقي المسهمين معه في الجريمة[4]. وخلافاً للقرار المتعلّق بجريمة تزييف العملة المذكور آنفاً، قضت المحكمة في إحدى قراراتها الحديثة بأن مرافقة المتّهم للمُروِّج بالسيارة إلى مكان ترويج العملة المزيّفة، وهو كان على عِلمٍ بأمرها، يشكّل تدخّلاً بتشديد العزيمة[5]. ولم يَقف الأمر عند هذا الحدّ، فقد قُضي مؤخّراً في قضية قتلٍ أُدِين فيها المتّهم بصفته شريكاً في الجريمة، بأن **دور المتّهم لا يمكن أن يتعدّى كونه تدخّلاً بمساعدة الفاعل ومعاونته على الأفعال التي سهّلت إتمام الجريمة. وقد تمثّل تدخّله في الجريمة بعدم محاولته مساعدة المغدور وهو يتعرّض للشّنق، ولم يُقْدِمْ على أيّ عملٍ إيجابيٍّ للدفاع عن هذا الأخير ومنع اكتمال الجريمة،** فيكون فعله

---

(١) ج.ج.ل.، قرار (٢٢٨) **تاريخ ١٩٩٩/٣/٢٢**، اجتهادات محاكم الجنايات، ٩٦-٩٩، بصيبص، رقم ٦١، ص. ٩٧، **وبذات المعنى:** ج.ج.ل.، **قرار تاريخ ١٩٩٩/٦/٧**، صادر في التشريع والاجتهاد، العقوبات، ص. ١١٤.

(٢) ج.ج.ل.، **حكم ٤٣ تاريخ ٢٠٠٠/١/١٧**، المصنف ٢٠٠٠، ص. ٤٦٦، وهذه النتيجة مأخوذة عن الاجتهاد الفرنسي المتعلّق بذات الشأن.

(٣) ت.ج.ل. غ. ٥، **قرار ٦٦ تاريخ ١٩٧٣/٣/٥**، مجموعة عالية، جـ. ٣، رقم ٤٣١ و٤٣٢، ص. ١٧٣، **وبذات المعنى:** (ت.ج.ل. غ. ٦، **قرار رقم ٩٩ تاريخ ١٩٧٥/٤/٢٤**، مجموعة عالية، جـ. ٤، رقم ٣٤٣، ص. ١٩٤)، **ونعتقد** أن القرار بنى تعليله على **«المعرفة المسبقة»** بنيّة الفاعل ارتكاب الجريمة؛ بمعنى آخر، تواجد المتّهم لم يكن عرضياً أو وليد الصدفة، بل كان تواجداً عن عِلم مسبق بمقاصد ونوايا الفاعل.

(٤) **ت.ج.ل. غ. ٦، قرار ٦٦ تاريخ ٢٠١٤/٢/٢٥**، كاسندر، ٣١٦.

(٥) ت.ج.ل. غ. (٦)، قرار (٣٥) **تاريخ ٢٠١١/١/٢٥**، المصنّف ٢٠١١، ص. ٣٣٣. في الواقع، **يتضارب** الاجتهاد التمييزي **بشأن عنصر «المرافقة» بين ثلاثة اتّجاهات: الأول-** يَعتبره من قبيل الاشتراك، **والثاني-** يعتبره من قبيل التدخّل مع اختلاف في الوسيلة، **والثالث-**لا يجد فيه فعلاً معاقباً عليه، وبالتالي فهو يخرج عن نطاق التجريم.

منطبقاً على المادة (٥٤٩/ ٢١٩ـ٤ ع.)[1]. **وفي سياق عدم القيام بالواجب القانونيّ في منع الجريمة،** قُضي بأن تمنّع المُحاسِب عن القيام بصلاحياته بإجراء الجردات والتّدقيق بحركة الصّندوق، يشكّل تدخّلاً بالمساعدة في الأفعال التي هيّأت جرم الاختلاس الذي أقدم عليه المتّهمان الموظّفان في الشّركة عن طريق تلاعبهما في قيود الدفاتر[2].

-خاتمة: موقفُنا القانونيّ من المسألة محلّ البحث

يظهر جلياً أنّ الاجتهاد اللبنانيّ أصاب حيناً وأخفق حيناً آخر في معالجة مسألة الامتناع، إلّا أنّ السّمَة الغالبة لم تخلُ من الالتباس الذي يرجع برأينا إلى عدم تَفهّم المقاربة التي تقبّلَ فيها الاجتهادُ المقارنُ الامتناعَ كوسيلةِ تدخّلٍ وفي أيّة ظروف.

ويَفرِضُ علينا المنهّج العلمي السّليم في معالجة التدخّل بالامتناع الرّجوعَ، **من جهةٍ أولى،** إلى الاجتهاد الأنغلوسكسوني بصفته صاحب فكرة التدخّل بالامتناع، وعدم الاكتفاء بموقف الاجتهاد الفرنسي المُتَلَقّف أساساً لهذه الفكرة؛ **ومن جهةٍ ثانيةٍ،** تَلَمُّس معالجة الاجتهاد البلجيكيّ للمسألة كون قواعد الإسهام في القانون البلجيكيّ تُشكّل المصدر الأساس لقواعد الإسهام في القانون اللبنانيّ.

ونعتقد أنّ الرّأي التقليديّ تجاوزته معطيات الفقه والاجتهاد الحديث مقابل الرأي الآخر الذي تجاوز المدلول اللغوي للألفاظ، أو مبدأ حصرية وسائل التدخّل؛ لذا **نرى أنّه لا محلّ للقول على نحوٍ مطلقٍ بعدم وقوع المساعدة بالامتناع** كما ذهب أنصار الاتّجاه التقليديّ، **أو تحقّق المساعدة بالامتناع** كما نادى به أتباع الاتّجاه الحديث، وإنّما يتعيّن النظر في كلّ حالةٍ على حدة، **والوقوف عند الظّروف المحيطة بها،** والتّمييز بين «**الامتناع الآثم المؤثّر**» في وقوع الجريمة الذي يسهم في حدوث النتيجة الجرميّة أو تفاقمها، و«**الامتناع البسيط**» الذي لا يتعدّى المُسهمُ فيه دورَ «**المُتَفَرّج المُحَايد**».

---

(١) **ت.ج.ل. غ. (٧)، قرار (٦٤) تاريخ ٢٠١٣/٢/٢٨**، كاسندر ٢٠١٣، ص. ٣٦٥، **ونعتقد** أنه لو أسندت النتيجة التي خلص إليها القرار على اعتبار تواجد المتّهم في مكان الجريمة **بالظّروف التي حصل فيها شكّل تشجيعاً** أو ـوفقاً للقانون اللبنانيّـ تشديداً لعزيمة الفاعل في اقتراف جريمته بروح باردة دون أيّ واعز أو خوف لأيّدنا ذلك، أما وأنّ القرار بنى النتيجة **ـبصورة غير مباشرةـ على عدم قيام المتّهم بواجب قانونيّ بمنع إتمام الجريمة، دون أن يبيّن المصدر الذي يستمد منه المتّهم هذا الواجب القانونيّ** كالصفة الوظيفية أو المهنية كما جرى عليه الاجتهاد المقارن، فيكون بذلك قد ذَهل عن تطبيق القانون، وخلط بين الواجب القانونيّ والواجب الأخلاقيّ.

(٢) **ت.ج.ل.غ. ٦، قرار ٢٤٧ تاريخ ٢٠٠٣/١٠/١٤**، صادر، ص. ٤٨٤، ونشير إلى أنّ هذا القرار الوحيد في الاجتهاد حسب اطلاعنا، الذي ارتكز على عدم القيام بواجب قانوني بمنع وقوع الجريمة، وفقاً للنظرية التي تبنّاها الاجتهاد الفرنسيّ والتي تعود إلى الاجتهاد الأنغلوسكسوني.

ويلعب «**التّواجد البسيط على مسرح الجريمة**» دون القيام بنشاطٍ إيجابيٍّ، الدورَ الأبرزَ للحديث عن التدخّل بالامتناع، إذ صنّفه الاجتهاد اللبنانيّ والمقارن ضمن وسيلةٍ من اثنتين: **الأولى- تشجيع** الفاعل على ارتكاب جريمته (Encouragement)، الذي يقابله في القانون اللبنانيّ وسيلة تشديد العزيمة (م.٢١٩/ ٢ع.ل.)؛ **والثانية- المساعدة** على الأفعال التي سهّلت ارتكاب الجريمة بمفهوم البند (٤) من المادة المذكورة. ومهما يكن من أمرٍ، فإن طبيعة الوسيلة الأولى (التشجيع أو تشديد العزيمة) لا تخرج عن طبيعة المعاونة أو المساعدة المعنوية بمفهومها الواسع؛ فالتمايز تناول شَكل المساعدة وليس جوهرها؛ وما يهمُّنا في كِلتا الحالتين هو المساعدة الفاعلة والمنتجة سواء كانت بالمبادرة أم بالامتناع.

ونعتقد أنّ ظاهرة الامتناع كنشاطٍ سلبيٍّ مجرّدٍ، لا تشكّل بحدّ ذاتها تدخّلاً معاقباً عليه، ما لم تترافق «**بعواملَ إضافيةٍ خارجيةٍ حسيّةٍ**»، **هي بطبيعتها إيجابيةٌ، فتضفي على الامتناع السِمَةَ الإيجابية، وتجعل منه نشاطاً تبعيّاً معاقباً عليه**، إذا ما تحقّقت باقي شروط التدخّل؛ فمساءلة رجل الأمن عن عدم قيامه بمنع حدوث جريمةٍ شاهد ارتكابها، لا يرتكز على عدم قيامه بِردّ فعلٍ بِقدْر ما يرتكز على **التّواطؤ الصّريح أو الضمنيّ** بينه وبين الفاعل على المساعدة بتسهيل ارتكاب الجريمة، والتّواطؤ هذا لا يقوم دون نشاطٍ إيجابي. والحال نفسه يُقال أيضاً بشأن التّواجد البسيط في مكان الجريمة كأحد أبرز مظاهر الامتناع، إذ تَفرُض المساءلة أن لا يكون تواجد المُتفرّج في مكان الجريمة **محايداً، أي لم يسهم بسلوكه السلبيّ في حصول النتيجة** الجرميّة، ولا يُؤتي هذا الإسهام أُكُلَهُ **ما لم يرافق الموقفَ السلبيَّ المتجسّدَ بالتّواجد البسيط أحداثٌ خارجيةٌ ملموسةٌ، هي بطبيعتها إيجابيةٌ، كالفعل أو القول أو الحركة، أرادها المُتفرّج، وكان من شأنها تشجيع الفاعل على ارتكاب الجريمة أو إتمامها**. فإذا لم تطفُ هذه العوامل أو العناصر الإضافية على السّطح، أو ظهرت لكنها لم تلعب دوراً مؤثّراً في دفع الفاعل معنوياً نحو ارتكاب الجريمة أو التّمادي فيها، لا يصحّ القول إن النشاط السلبيّ بالظروف التي أحاطت به يَصلح وحده كوسيلة تدخّلٍ؛ أما إذا رافق النشاط السلبيَّ المُتجسّد بالتّواجد البسيط عواملُ أخرى أو أشياء إضافية تعطي الفاعل دفعاً معنوياً نحو ارتكاب جريمته أو إتمامها، كما لو شكّل «عدم فعله» تارةً منع المجني عليه من القدرة على الهرب أو الدفاع، وطوراً التأثير على تقوية تصميم الفاعل مقابل تخفيف قدرة المجني عليه على المقاومة»، فيغدو عندئذ التّواجد البسيط ذا كيانٍ إيجابيٍّ مؤثّرٍ في تحقّق النّتيجة الجرميّة، ويصلح محلّاً للمساءلة؛ لذا لا يسَعُنا مجاراة البعض في محاولة إلباس الامتناع -كظاهرةٍ- طابع الإيجابية ليجعل منها وسيلةً تصلح للتدخّل، كون الأخير

لا يقوم دون هذا الطابع. **وحجّتنا** في ذلك **تشريعيةٌ وقضائيةٌ؛ أما الأولى**، فهي عندما أراد المشرّع أن يُعاقب على الامتناع كجريمةٍ خاصّةٍ، **انطلق من مراعاته للعناصر والعوامل الخارجية التي ترافقت مع الامتناع، وهي بطبيعتها إيجابيةٌ**، كما هو حال حادث السير الذي تسبّب به المُمتنع وخَلّف إصاباتٍ، ولولا هذه العوامل التي وُجد فيها المُمتنع أو أوجد نفسه فيها، لما عاقب المشرّع المُمتنع على «عدم فعله»؛ **وأما الثانية**، فهي أنه إذا تلمّسنا مليّاً مقاربة الاجتهاد المقارن لمسألة الامتناع، لوجدنا أنه للمعاقبة على هذا النوع من النشاط كان مضطراً لإلباسه وسيلةً إيجابيةً من وسائل التدخّل، كالتشجيع أو المساعدة تسهيلاً للجريمة، وكلاهما لا يقومان دون مظاهر خارجيةٍ ملموسةٍ هي بحدّ ذاتها إيجابيةٌ، أو ظروفٌ تجعل من «عدم الفعل» قبولاً يحمل أرفع درجات الإيجابية.

المراجع

- **بلال، أحمد عوض**، مبادئ قانون العقوبات المصري- القسم العام، مصر: دار النهضة، ٢٠٠٧-٢٠٠٨.
- **بيضون، أشرف هاشم**، نظرية التدخّل في الجريمة (المساهمة التبعية)، دراسة مقارنة، أطروحة دكتوراه، كلية الحقوق، بيروت: الجامعة الإسلامية في لبنان، ٢٠١٨.
- **أبو عيد، إلياس**، قضايا القانون الجنائي، جـ ٢ و٣، (دون دار نشر)، ١٩٩١.
- **ثروت، جلال**، قانون العقوبات- القسم العام، بيروت: الدار الجامعية، (دون تاريخ النشر).
- **عبيد، حسنين**، دروس في قانون العقوبات- القسم العام، مصر: دار النهضة العربية، دون تاريخ نشر.
- **بهنام، رمسيس**، النظرية العامة للقانون الجنائي، منشأة المعارف بالإسكندرية، ١٩٦٨.
- **عبيد، رؤوف**، مبادئ القسم العام من التشريع العقابي، دار الفكر العربي، ط٤، ١٩٧٤.
- **السّعيد، السّعيد مصطفى**، الأحكام العامة في قانون العقوبات، مصر: دار النهضة، ط٢، ١٩٥٣.
- **عالية، سمير وعالية، هيثم سمير**، الوسيط في شرح قانون العقوبات، القسم العام، دراسة مقارنة، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع (مجد)، ط١، ٢٠١٠.

- **الريالات، صالح توفيق**، التدخّل كصورة للمساهمة التبعية في الجريمة في التشريع الأردني، دراسة مقارنة، أطروحة دكتوراه، الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٦.

- **صافي، طه زاكي**، القواعد الجزائية العامة فقهاً واجتهاداً، لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب، ط١، ١٩٩٧.

- **وزير، عبد العظيم مرسي**، شرح قانون العقوبات، النظرية العامة، القسم العام، مصر: النهضة العربية، ٢٠٠٣.

- **حومد، عبد الوهاب**، المفصَّل في شرح قانون العقوبات، القسم العام، دمشق: المطبعة الجديدة، ١٩٩٠.

- **الخطيب، عدنان**، موجز القانون الجزائي، المبادئ العامة في قانون العقوبات، جامعة دمشق، ١٩٦٣.

- **راشد، علي**، القانون الجنائيّ المدخل وأصول النظرية العامة، مصر: النهضة العربية، ط٢، ١٩٧٤.

- **رمضان، عمر السعيد**، شرح قانون العقوبات، القسم العام، النظرية العامة للجريمة، مصر: النهضة العربية، ١٩٩٥.

- **الحسيني، عمر الفاروق**، الوجيز في شرح قانون العقوبات، القسم العام، مصر: النهضة العربية، ط٢، ٢٠١٠.

- **الزغبي، فريد**، الموسوعة الجزائية، الحقوق الجزائية العامة، الأحكام الأساسية، المجلد٢، صادر بيروت، ط٣، ١٩٩٥.

- **السعيد، كامل**، الأحكام العامة للاشتراك الجرميّ في قانون العقوبات الأردني: دراسة تحليلية مقارنة، الأردن: دار مجدلاوي، ط١، ١٩٨٣.

- **الفاضل، محمد**، شرح قانون العقوبات القسم العام، ط٨، مصر: دار النهضة العربية، ١٩٦٩.

- **حسني، محمود نجيب**، المساهمة الجنائية في التشريعات العربية، مصر: دار النهضة العربية، ٢٠٠٩.

ــــــــــــ، جرائم الامتناع والمسؤولية الجنائية عن الامتناع، مصر: دار النهضة العربية، ١٩٨٦.

ــــــــــــ، شرح قانون العقوبات اللبنانيّ القسم العام، بيروت: منشورات الحلبي، ط٣، ١٩٩٨.

- **العوجي، مصطفى**، المسؤولية الجنائية في القانون اللبناني، بيروت: دون دار نشر، ط١، ١٩٧٣.

- BARON, E., (2012): La coaction en droit pénal, Th., Montesquieu-Bordeaux 4.
- BECHERAOUI, D., (2012): Les formes de participation criminelle en droit Libanais, Revue pénitentiaire et de droit pénal (RPDP), no. 2.
- COPAIN, C., (2010): Fiche pédagogique virtuelle, univ. Lyon 3.
- DECOCQ, A., (1971): Droit pénal général, Paris, Armond Colin, 1971.

-------------, (1983): Inaction, abstention et complicité par aide et assistance, JCP, I, 3124.

- DONNEDIEU DE VABRES, H., (1947): Traité de droit criminel et de législation pénale comparée, 3ème éd., Paris, Sirey.
- GARÇON, E., (1952): Code pénal annoté, T.1, Paris.
- GARRAUD, R., (1912): Précis de droit criminel, 11ème éd., Paris, Larose & Tenin.
- MERLE, R. et VITU A., (1988): Traité de droit criminel, tome I, 6ème éd., Cujas.
- PRADEL, J. et VARINARD A., (2001): Les grands arrêts du droit pénal général, 3ème éd, Dalloz.
- ROBERT, J.-H., (2001): Droit pénal général, PUF, 5ème éd.,
- SALVAGE, Ph., (1981): Le lien de causalité en matière de complicité, R.S.C., p. 25.
- STEFANI, G., LEVASSEUR, G. et BOULOC, B., (2000): Droit pénal général, 17ème éd., Dalloz.
- VIDAL, G. et MAGNOL, J., (1947): Cours de droit criminel et de science pénitentiaire, T.1.

دولةُ الرسول الأكرم
وإشكاليةُ التَّلازمِ بين الدولةِ والأمَّة

-مقاربةٌ تاريخيةٌ تحليلية-

د. هالة بو حمدان

كلية الحقوق والعلوم السياسية - الجامعة اللبنانية

مخطّطُ البحث

مقدمة

موضوع الدولة والأمَّة في الإسلام مسألةٌ إشكاليةٌ، تتعدَّى النطاق الاجتماعي السياسي لتطرح سؤالاً يخوض في أساسيات الدين الإسلامي، وفي كونه شاملاً لأمور الدين والدنيا. وبما أنه ينظِّم أمور الدنيا إضافةً للشؤون العقدية الإيمانية، وباعتبار الحاكميّة لله وحده، فقد رأى قسمٌ كبيرٌ من الفقهاء أن إقامة الدولة الإسلامية هي ضرورةٌ لإقامة شرع الله، ولتوطيد دعائم الدين. ويصل الأمر عند البعض إلى جعل ذلك فريضةً إسلاميةً التزاماً بما تقتضيه الشريعة، واقتداءً بالدولة التي أقامها الرسول (ص). وهم يسندون رأيهم بصورةٍ أساسيةٍ إلى ما قام به النبي (ص) من تأسيس دولةٍ وممارسة شؤون الحكم[1].

فبعد الهجرة إلى المدينة أقام محمدٌ (ص) نظاماً اجتماعياً سياسياً، وأسَّس دولةً هي النموذج الذي سعى خلفاؤه إلى اتباعه. وكان، بالإضافة إلى دوره النبوي الدعوي، القائد السياسي لهذه الدولة، والقائد العسكري لأغلب المعارك التي خيضت في عهده. وقد طاولت الدعوة التوحيدية البنيةَ الاجتماعية القرشية والعربية، وفكَّكت نظام القبيلة والعشيرة، واستطاعت أن تؤسِّس نواةَ «حضارةٍ من أزهى الحضارات التي انبثقت عبر الفتوح، وأفادت العرب والغرب بعلومها بعد أن حضنت النصيب الأكبر من التراث القديم وأمدّته بالحياة»[2]. وبعد وفاته (ص) سنة ٦٣٢م، أُنشِئت الخلافة التي امتدت حتى سنة ١٩٢٤م، أي ما يقارب الألف وثلاثمئة سنة. ورأى المسلمون في سقوطها نكسةً لهم، وأفولاً للحكم الإسلامي وللدولة الإسلامية، وبقي الكثير منهم يأملون باستعادة هذه الدولة إما بشكل خلافةٍ أو حتى بأشكالٍ أخرى، لكنهم فصلوا بين الدولة والأمَّة، إذ رأوا أن سقوط الأولى لا يعني أبداً سقوط الثانية، فالمسلمون، برأيهم، ما زالوا أمَّةً، تجمعهم وشائج الدين والعقيدة. لكن الإشكالية التي تُطرح هي: هل ما أقامه النبي (ص) في المدينة هو دولةٌ مكتملة الأركان؟ وهل ينطبق على هذه الدولة مفهوم الأمّة؟ وهل يوجد في القرآن الكريم ما يدلُّ على واجب إقامة الدولة الإسلامية؟ وإذا كان رسول الله (ص) قد أسَّس دولةً سياسيةً، أو شرع في تأسيسها، فهل تضمّنت دولته أركان الدولة ودعائم الحكم؟ وما هو تأثير هذه الدولة على وجود الأمَّة الإسلامية، وهل استطاعت جعل المسلمين أمَّةً كما وصفهم القرآن الكريم؟ وهل ما زال المسلمون أمَّة؟

---

(١) راجع على سبيل المثال: «**الحكومة الإسلامية**» للإمام الخميني، «**الإسلام والسياسة: دور الحركات الإسلامية في صوغ المجال السياسي**» لعبد الإله بلقزيز، «**الأحكام السلطانية والولايات الدينية**» لأبي الحسن علي بن محمد الماوردي، «**معالم في الطريق**» و«**هذا الدين**» لسيد قطب...

(٢) كلود كاهن، «**تاريخ العرب والشعوب الإسلامية**»، بيروت: دار الحقيقة، ١٩٧٢، ص ٥.

للإجابة عن هذه الأسئلة لا بد من تعريف مفهوم الدولة ومفهوم الأمَّة. ما الفرق بين المفهوم القرآني للدولة وللأمَّة وبين المفهوم الحديث؟ ينفي كثيرون الصبغة السياسية للفترة التي حكم فيها محمدٌ (ص)، لأن مفهوم الدولة جديدٌ إلى حدٍّ ما، وهذا يمنع من إيجاد جذورٍ أو أفكارٍ إسلاميةٍ متلازمةٍ مع طبيعة هذه الوكالة الجماعية[1]، ويفصلون بالأصل بين الدولة الدينية والدولة السياسية: «الدولة الدينية يقف على رأسها رسولٌ يوحى إليه من قبل الله تعالى، والدولة السياسية يحكمها بشرٌ عاديون»[2]. وأحد الأمثلة الأكثر تداولاً هو كتاب الشيخ علي عبد الرازق الذي يفصل فيه بين الدعوة والحكم السياسي، ويرى أن محمداً (ص) كان قائداً دينياً ولم يكن بأيِّ حالٍ قائداً سياسياً: «الرسالة مقامٌ والملك مقامٌ آخر، فكم من ملكٍ ليس نبيّاً ولا رسولاً، وكم لله جلّ شأنه من رُسُلٍ لم يكونوا ملوكاً»[3].

لكن أكثرية المفكرين المسلمين يرون أن الإسلام لا يفرِّق بين الدين والدولة، فهناك جمهورٌ من علماء المسلمين يميلون إلى اعتبار الإسلام وحدةً سياسيةً، ووحدةً أسَّسها النبي صلى الله عليه وسلم. وكلام ابن خلدون في مقدمته ينحو هذا المنحى، فقد جعل «الخلافة، التي هي نيابةٌ عن صاحب الشرع في حفظ الدين وسياسة الدنيا، شاملةً للملك والملك مندرجاً تحتها»[4]. كما جاء في كلام ابن خلدون ما يشير إلى أن الإسلام دون غيره من الملل الأخرى قد اختُصَّ بأنه جمع بين الدعوة الدينية وتنفيذها بالفعل، فَـ«الإسلام شرعٌ تبليغيٌّ وتطبيقيٌّ، اجتمعت فيه السلطة الدينية والسلطة السياسية، دون سائر الأديان»[5].

حلُّ هذه الإشكاليات يجيب عن سؤال ارتباط الأمَّة الإسلامية بالدولة الإسلامية. فإذا لم يعد للدولة الإسلامية وجودٌ، هل يعني هذا انتفاء كون المسلمين أمَّة؟ ولماذا أقام الرسول دولته، هل لأنها فريضةٌ لا يستقيم الدين بدونها، أم لأنها كانت ضرورةً لتوحيد المسلمين كأمَّة؟

---

(١) فيصل عبد الرؤوف، «الدولة في **الإسلام ومتطلبات العصر الحديث**»، تحرير عمر الأيوبي، بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون، الطبعة الأولى، ٢٠١٧، صص ٦٨ـ٦٩.

(٢) خليل عبد الكريم، «**الإسلام بين الدولة الدينية والدولة المدنية**»، سينا للنشر، ط ١، ١٩٩٥، ص ١٤.

(٣) الشيخ علي عبد الرازق، «**الإسلام وأصول الحكم**»، بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون، عمان: دار العرب للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ٢٠١٥، ص ٧٨.

(٤) راجع: **مقدمة ابن خلدون**: فصل في الخطط الدينية الخلافية، تحقيق علي عبد الواحد وافي، القاهرة: نشر لجنة البيان العربي، ١٩٦٥، صص ٢٠٦ وغيرها.

(٥) الشيخ علي عبد الرازق، «**الإسلام وأصول الحكم**»، م. س، صص ٨٤ـ٨٥.

سوف نقوم في هذا البحث بمحاولة إلقاء الضوء على النظام الذي أرساه الرسول (ص) خلال حياته، وإذا كان قد استطاع إنشاء أمَّةٍ وتأسيس دولةٍ، أم أنه لم يقم سوى بدورٍ دعويٍّ رسالي. كما سنجيب عن مسألة وجوب إقامة الدولة في الإسلام، وعما إذا كان المسلمون ما زالوا يشكِّلون أمّةً رغم عدم وجود الدولة. المنهج الذي سنتبعه هو المنهج الاستقرائي التاريخي التحليلي من خلال استقراء بعض النظريات العلمية حول الأمة والدولة بالمعنى الواسع وتحليلها، ثم دراسة التجربة التاريخية الإسلامية لاستخلاص نتائجَ لبحثنا. سنقسم البحث إلى ثلاثة فصول. الفصل الأول يعرّف مفهوم الأمة ومفهوم الدولة. الفصل الثاني مخصَّصٌ لشرح مفهومي الأمَّة الإسلامية والدولة الإسلامية. أما الفصل الثالث فهو يتناول كيف بنى الرسول دولته، ويحاول حلَّ إشكالية التلازم بين الأمَّة والدولة في الإسلام.

الفصل الأول: مفهومُ الأمَّةِ ومفهومُ الدولة

المبحث الأول: مفهومُ الأمَّة

ليس هناك تعريفٌ واضحٌ موحَّدٌ للأمَّة. فعبد الغني بسيوني عبد الله يرى أن الأمَّة هي «ظاهرةٌ اجتماعيةٌ تتلخّص في وجود جماعةٍ من البشر يسود بينهم روح الترابط والاتحاد، وتجمعهم الرغبة في العيش المشترك فوق إقليمٍ معيَّنٍ، ونتيجة لتضافر عدد من العوامل التي حوّلتهم إلى قومٍ يتميّزون عن غيرهم من الجماعات البشرية»[1]. هذا التعريف، وإن كان الأقرب إلى الصواب، إلا أن السؤال يبقى: هل هناك عوامل متى توفّرت يتحتّم عندها نشوء أمّة؟ إذا افترضنا وجود عاملٍ حاسمٍ في وجود الأمّة، كالبيئة أو اللغة أو العرق أو الدولة أو غيرها، هل يكون نشوء الأمّة حتمياً في هذه الحالة؟ هل الدول الكبيرة والشديدة التنوُّع، كما كانت الإمبراطوريات قديماً، أو الخلافة الإسلامية، أو الولايات المتحدة الأميركية اليوم مثلاً، هي أممٌ بالمعنى العلمي الصحيح؟ وما هي المعايير التي تسمح بإطلاق صفة أمّةٍ على جماعةٍ من الناس؟ انطلاقاً من هنا، سنحاول الإجابة عن سؤال الفصل الثاني: هل هناك وجودٌ فعليٌّ لما يُسمَّى بالأمّة الإسلامية؟ وهل تصحُّ هذه التسمية؟

للإجابة عن هذه الأسئلة، لا بد بدايةً من استعراض بعض النظريات حول مفهوم الأمّة خارج الإطار الإسلامي القرآني. فتعبير «الأمّة» خارج الإطار الديني يستند إلى

(١) عبد الغني بسيوني عبد الله، «**النظم السياسية**»، بيروت: الدار الجامعية، ١٩٨٤، ص ٢٣.

الفكرة القومية. وهي فكرةٌ أيديولوجيةٌ ولدت في العصر الحديث، قائمةٌ على وجود خصائص مشتركةٍ تشكّل نواةً لرابطٍ معنويٍّ يتطوّر في معظم الأحيان إلى رابطٍ سياسيٍّ مرتكزٍ على مفهوم الوطنية. ونشير إلى أن الفكرة القومية قامت بمواجهة الفكرة الدينية، لذلك استبعدت النظريات القومية الدين من الخصائص المشتركة التي تؤدّي إلى نشوء الأمم. ووجود خاصّيةٍ أو خصائصَ مشتركةٍ لا تكفي لتشكّل الأمّة، بل لا بد من حياةٍ مشتركةٍ مؤسَّسةٍ على إرادةٍ للعيش المشترك، تبني تاريخاً طويلاً مشتركاً، فتتكوّن عاداتٌ وخصائصُ تميِّز هذه الفئة من الناس عن غيرها، وتصهرهم لتجعل منهم أمّة «فالهوية القومية هي هويةٌ نسبيةٌ وتاريخيةٌ يحقِّقها شعبٌ ما عن طريق تفاعله أو علاقته الديالكتيكية مع التاريخ ولا يرثها من «جوهرٍ» متأصِّلٍ فيه»[١].

الأجوبة عن الأسئلة التي طرحناها في بداية هذا المبحث ليست بدهيةً، فنشوء الأمّة ليس حتميّاً حتى في حال وجود عوامل حاسمةٍ. فهناك شعوبٌ تتكلّم لغةً واحدةً، أو ذات تاريخٍ مشتركٍ، أو تسكن إقليماً جغرافياً واحداً، أو عاشت في دولةٍ واحدةٍ، ورغم ذلك لم تشكّل أمّةً واحدة. الأمّة ليست حتميةً تاريخيةً ولا جغرافيةً ولا عرقيةً ولا لغويةً ولا سياسية. الأمّة تقوم بعد ظروفٍ تتوفّر لها، وتستمر وتتعاضد لتشكل الهوية القومية التي تتعزّز بتعزُّز العوامل التي تشدّ الروابط بين أفرادها. لكن ما هي هذه الظروف؟ وهل هناك نظريةٌ علميةٌ واحدةٌ يقوم عليها مفهوم الأمّة؟

لا شكّ أن لا نظريةً واحدةً تبرِّر نشوء أمّة. وقد تختلف الظروف في نشوء أمّةٍ عن ظروف نشوء أمّةٍ أخرى. ومن الضروري التمييز بين نشوء الأمم وبين استمرارها. فنشوء الأمّة قد يتمُّ بالقوة، لكن استمرارها مرتبطٌ بالشعور الجماعي بالانتماء إلى هذه المجموعة ينشأ عنه إرادةٌ للعيش المشترك. ولا يتكون الشعور الجماعي إلا بوجود خصائص مشتركةٍ تُشعر الفرد بالانتماء للجماعة، قد تكون بيئةً واحدةً أو لغةً واحدةً أو ديناً واحداً أو تاريخاً واحداً أو غيرها، والأرجح هو اجتماع عددٍ من الخصائص بعضها مع البعض الآخر. فالإنسان يحسُّ بالانتماء لجماعةٍ يتشارك وإياها في عدة خصائص، والأهم هو العيش المشترك الذي يكوِّن تاريخاً مشتركاً، وذاكرةً مشتركةً، وشعوراً بالقرب المعنوي من الأعضاء الآخرين لهذه الجماعة. إن مختلف النظريات التي ركّزت على عاملٍ أو عوامل محددةٍ دون الأخرى، وقعت في مغالطاتٍ كبيرة. فهذه العوامل،

(١) د. نديم البيطار، **حدود الهوية القومية، نقد عام**، بيروت: بيسان للنشر والتوزيع والإعلام، الطبعة الثانية، ٢٠٠٢، ص٨.

وإن كانت حاسمةً في حالاتٍ معيّنةٍ، إلا أنها لم تكن كذلك في حالاتٍ أخرى. فمثلاً، من الغالب أن تكون الدولة مدخلاً لنشوء أمّةٍ، حيث تبدأ بالقوة لتنتهي إلى صهر هذه المجتمعات التي تصبح العوامل المشتركة بينها، بحكم التاريخ المشترك وتوحُّد اللغة وخلق مفهوم الوطن ونشوء عاداتٍ مشتركةٍ... إلخ، طريقاً حتميّاً لنشوء الإرادة المشتركة. لكن نشوء الأمّة بواسطة الدولة لا يكتمل إلا إذا توافرت عناصر أخرى مشتركةٌ تساعد في صهر الجماعات المختلفة لتكون مجتمعاً واحداً. فإذا لم تتوافر عناصر أخرى، ولم تكن وحدة هذه الشعوب إلا رضوخاً للقوة، نرى تفكُّك الأمّة حاصلاً بمجرد ضعف الدولة.

لنعد إلى كل خاصِّيةٍ من الخصائص لنرى مدى أهميتها في تكوين الأمّة. ماذا عن إرادة العيش المشترك؟ لا شك أن الإرادة هي عاملٌ حاسمٌ في تكوين الأمّة. لكن الإرادة لا تعني وجود قرارٍ تتخذه مجموعةٌ من الناس ترمي من ورائه لتشكيل الأمّة، فوجود عوامل كثيرةٍ هو الذي يكوّن قناعةً لديهم أنهم ينتمون لهذه الجماعة ويكوّنون أمّة. بالنسبة لنديم البيطار لا يمكن لأيِّ عاملٍ منفردٍ تبرير قيام الأمّة دون وجود إرادةٍ مشتركةٍ للعيش معاً ولتكوين أمّة[1]، فالإرادة هي العامل الحاسم، والبيئة وحدها لا تكفي، حيث هناك شعوبٌ تعيش في بيئةٍ واحدةٍ دون أن تشكِّل أمّةً بالمعنى الصحيح. فتكون هناك أقليةٌ تعيش ضمن مجموعةٍ كبيرةٍ وترفض، لسببٍ معيّنٍ، الاندماج بها، وتحتفظ بخاصياتها التي تميِّزها. كذلك يمكن لمجموعتين كبيرتين أن تعيشا معاً في بيئةٍ واحدةٍ، ولكنهما تنفصلان بالخصائص والعادات واللغة ولا تشكِّلان أمّة. ويرى البيطار أن اللغة أيضاً ليست عاملاً حاسماً، والعرق أيضاً إذا سلمنا جدلاً بوجود أعراقٍ صافيةٍ متميزة. وهو لا يرى ارتباطاً عضوياً بين الوجود القومي والدولة الواحدة، فوجودها عنصرٌ مساعدٌ أو ضروريٌّ ولكنه غيرُ كافٍ[2].

وينتقد نديم البيطار المفهوم الميتافيزيقي في تحديد الهوية القومية، أي المفهوم الذي يقول بوجود اختلافٍ أنطولوجيٍّ في التركيب النفسي-العقلي بين الأمم، ويضفي جوهراً ثابتاً على شخصيتها، «يضبط إمكاناتها واتجاهاتها المستقبلية». ولدراسة مفهوم الهوية القومية لا بد من اتباع المفهوم التاريخي الثقافي[3].

---

(١) م. ن، ص.ن.

(٢) م. ن، ص ١٠.

(٣) م. ن، ص ٨.

نديم البيطار مُحقٌّ في اتباعه المفهوم التاريخي الثقافي، وفي رفضه وجود جوهرٍ ثابتٍ للأمّة ناجمٍ عن عنصرٍ تكوينيٍّ ميتافيزيقي. لكنه بتحديده الإرادةَ عنصراً حاسماً، وبعرضه العناصر الاجتماعية والتاريخية التي توجدها، لا يوضح لماذا تنتفي الإرادة في حالاتٍ أخرى مماثلةٍ، أو لماذا تزول هذه الإرادة فتزول معها الأمم. فما هو الخلل الذي يمنع وجود الإرادة، أو يقضي عليها؟ بالتأكيد هو خللٌ يعيب العيش المشترك، ناجمٌ عن ظروفٍ ثقافيةٍ واجتماعيةٍ وسياسيةٍ، أو تطوراتٍ تحصل للبنى الاجتماعية لا بد من دراستها لفهم موانع قيام الأمّة واستمرارها.

كذلك، هناك نظرياتٌ أخرى في تحديد فكرة الأمّة أو القومية، منها تلك التي تقترن بفكرة لغةٍ واحدةٍ، وهي تمثّل مفهوماً ميتافيزيقياً لأنها ترى في اللغة تعبيراً عن «الروح» القومي الذي يميز الأمّة. وابتداءً من القرن التاسع عشر نجد أن اللغة كانت تعبّر تعبيراً مباشراً عن الفروق التي تفصل بين الأمم وتعبّر عن هوياتها المختلفة «الثابتة». البعض كان يرى أن اللغة تعبّر عن الفروق العرقية، وآخرون كانوا يرون فيها ظاهرةً تعبّر عن «روحٍ»، أو تركيبٍ نفسيٍّ ـ عقليٍّ ثابتٍ. يقول صلاح الدين القاسمي: «...اللغة من أحكم الصّلات بين البشر، وهي من أعظم عوامل النهوض والارتقاء في حياة الأمم العلمية والاجتماعية والسياسية»[1].

وفي هذا المفهوم نفسه، يرى ساطع الحصري أن «اللغة هي روح الأمّة وحياتها، إنها بمثابة محور القومية وعمودها الفقري، وهي من أهم مقوماتها. أما التاريخ فهو بمثابة شعور الأمّة وذاكرتها، فإن كل أمّةٍ من الأمم إنما تشعر بذاتها، وتكوّن شخصيتها بواسطة تاريخها الخاص...

يتبين من كل ما تقدم أن اللغة والتاريخ هما العاملان الأصليان اللذان يؤثّران أشد التأثير في تكوين القوميات حسب هذه النظرية. والأمّة التي تنسى تاريخها تكون قد فقدت شعورها وأصبحت في حالة السبات وإن لم تفقد الحياة...، ولكنها إذا ما فقدت لغتها، تكون عندئذٍ قد فقدت الحياة ودخلت في عداد الأموات...»[2].

وفي الاتجاه نفسه، يرى زكي الأرسوزي أن الأمّة واللسان شيءٌ واحدٌ «إذ به يتلخص بنيان الأمّة، وعليه تنعكس تطوّرات مجتمعها»[3].

(١) صلاح الدين القاسمي، «**آثاره**»، ص ٥، نقلًا عن ناصيف نصار، «**تصورات الأمة المعاصرة**»، مكتبة الفكر الاجتماعي، بيروت: دار أمواج، توزيع مكتبة بيسان، ط٢، كانون الثاني ١٩٩٤، ص ٢٤١.

(٢) ساطع الحصري، «آراء **وأحاديث في الوطنية والقومية**»، ص ٢٢ـ٢٣، نقلًا عن ناصيف نصار، م. س، ص ٢٥٠.

(٣) زكي الأرسوزي، «**المؤلفات الكاملة**»، المجلد الأول، ص ١٢٦، نقلًا عن ناصيف نصار، م. س، ص ٢٨٧.

الدراسة التاريخية المقارنة تُظهر التبسيطَ الخطيرَ الذي تقوم عليه المذاهب القومية اللغوية. فدراسة دور عامل اللغة في نشوء الأمم يبين أنها لم تلعب دوراً رئيساً في عملية التوحيد القومي، بل إن السبب في جعلها لغةً قوميةً عامةً هو سببٌ سياسيٌّ، حيث كانت السلطة الحاكمة تقوم بفرض لغةٍ معيّنةٍ، كما فعلت الأنظمة الملكية في أوروبا، أو كما جرى في إيطاليا. كذلك، فإن انتشار اللغة العربية عبر الوطن العربي كان هو الآخر نتيجة الفتوحات الإسلامية. مما يعني أن الوحدة اللغوية ليست هي السبب للوحدة القومية، بل هي نتيجةٌ من نتائج توحيدٍ سياسيٍّ سابق.

بالمقابل، هناك شعوبٌ، كشعوب أميركا اللاتينية باستثناء البرازيل، تتكلم لغةً واحدةً، ولا تشكِّل أمّةً واحدةً، ولا تشعر بهويةٍ قوميةٍ واحدة. وهناك أممٌ تتكلم أكثر من لغةٍ واحدةٍ (كندا، اللوكسمبورغ، سويسرا، بلجيكا). وهذا دليلٌ على أن اللغة هي عاملٌ هامٌّ في عملية الشعور القومي الواحد، لكنها ليست العامل الحاسم الذي يصنع التاريخ القومي.

على صعيدٍ آخر، تربط بعض النظريات مفهوم الأمّة بمفهوم الدولة. فالمعجم الفلسفي الذي أشرف على وضعه مجمع اللغة العربية وصدر في القاهرة في عام ١٩٧٩، يذهب إلى تعريف الأمّة بأنها «جماعة الأفراد الذين يكوِّنون وحدةً سياسيةً، وتجمع بينهم وحدة الوطن والتراث والمشاعر من آلامٍ وآمال». هذا التعريف جعل الوحدة السياسية المُقوِّم الأول في تكوين الأمّة. كذلك تصوُّر الأمّة في نصِّ ميثاق الأمم المتحدة هو تصوُّرٌ يعرِّف الأمّة بالدولة المستقلة، أيا كان شكل هذه الدولة ونظام الحكم فيها وحجمها وثقلها وتاريخها. فلا تأتي الدولة بعد الأمّة في مرتبة الوجود، وإنما هي الأمّة نفسها في طور التحقُّق، أي في طور الخروج من الكمون إلى الظهور، ومن اللاوعي إلى الوعي «الدولة شخصية الأمّة الواعية»... هي «شخصية المجتمع الواعية»[1].

يقول نديم البيطار إنه «لا يمكن الحديث عن تحديدٍ ثقافيٍّ لنشوء الأمّة، بل عن تحديدٍ سياسي. عند مراجعة تاريخ الأمم والدول القومية الحديثة نرى بوضوحٍ أن صورة الأمّة كوحدةٍ ثقافيةٍ تتطور إلى وحدةٍ سياسيةٍ، لا تنطبق على الواقع... فالتطور يبدأ من وجهةٍ معاكسةٍ، من السياسي إلى الثقافي، وليس من الثاني إلى الأول. فالأمم الحديثة كانت، عادةً، نتيجةَ سلطةٍ سياسيةٍ مارستها في القرون الوسطى أنظمةٌ ملكيّةٌ قوية»[2].

---

(١) زكي الأرسوزي، «**المؤلفات الكاملة**»، ستة أجزاء، المجلد الرابع، دمشق، ١٩٧٢ـ١٩٧٦، صص ٢٧، ١١٣، ١١٥.

(٢) نديم البيطار، «**من التجزئة إلى الوحدة**»، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٧٩، ص ٥٧.

لا شك أن للدولة دوراً هامّاً وأساسياً في نشوء الدول، لا بل إن غالبية الأمم نشأت بدايةً بفعل الدولة. لكن الدولة ليست سوى الوعاء الذي تنصهر فيه الخصائص المشتركة وتتبلور، ويتكون التاريخ المشترك والشعور الوطني وإرادة العيش المشترك. لكن الأمر ليس حتمياً، فكم من دولٍ استمرت فتراتٍ طويلةً دون أن ينشأ عنها سوى وحدةٍ سياسيةٍ، ولم تستطع أن تجعل من شعوبها أمّةً واحدةً، بل استمروا أمماً يحتفظون بخصائصهم المميزة لهم داخل الدولة، ويسعون للانفصال، وتكوين الدولة السياسية الخاصة بهم.

ماذا عن الوسط الجغرافي؟ هل هو المسؤول عن هذه الهوية ويفسِّرها؟ ابتداءً من الفكر اليوناني القديم، نرى سلسلةً طويلةً من المفكرين الذين كانوا يرون أن الوسط الطبيعي هو الذي يحدّد الخصوصيات القومية، مثل هيرودوتس، أرسطو، كما نذكر كتاب هيبوقريطس بعنوان «الهواء، الماء، والمكان» الذي يبين العلاقة بين الخلق الإنساني والوسط الطبيعي.

ولا بد أيضاً من ذكر أنطون سعادة، المفكر اللبناني، الذي يشدِّد على أهمية العيش المشترك داخل حدودٍ جغرافيةٍ معيَّنة. مفهوم الأمّة لديه يختلف عن مفهوم الدولة، ففي حين أن الأخيرة هي مظهرٌ سياسيٌّ، فإن الأمّة واقعٌ اجتماعيٌّ تشكل القومية روحيّته أو عصبيّته[1]. وينفي كون الإرادة عنصراً من عناصر الأمّة حتى لو كانت خاصةً ملازمةً لكل متحدٍ، فيقول: «لا تكفي إرادة عددٍ من الناس، من مجتمعٍ واحدٍ أو من مجتمعاتٍ متعددةٍ، لإنشاء متحدٍ، بل إن الاشتراك الفعلي في تنفيذ هذه الإرادة لا يولد متحداً»[2]. كذلك فإن الصفات المشتركة والثقافة المادية والروحية الواحدة لا تشكل أساساً للمتحد «فالصفات تتبع المتحد لا المتحد الصفات»[3]، أي أن الصفات تتولد نتيجة الحياة المشتركة في المتحد، وليست هي التي تنتج المتحد. وهو يرى أن الفارق الأساسي بين المتحدات هو وحدة الحياة المجتمعية ضمن حدودٍ معيّنة. فالمتحد الاجتماعي ليس مجرد أوصافٍ أو مصالح، بل هو أمرٌ واقعٌ، هو جماعةٌ من الناس تحيا حياةً مشتركةً في بقعةٍ معيّنةٍ ذات حدود[4].

لا شك في أن أنطون سعادة يقارب الصواب بدرجةٍ كبيرةٍ عندما يرى أن العامل الاجتماعي والحياة المشتركة في حدودٍ معيّنةٍ هي سببٌ لنشوء الأمّة. لكنه يخطئ في جعل

---

(١) أنطون سعادة، **الأعمال الكاملة**، «**نشوء الأمم**»، الجزء الخامس، ١٩٣٨، بيروت: دار سعادة للنشر، ١٩٩٩، ص ١٣٥.

(٢) م. ن، ص ١٣٦.

(٣) م. ن، ص ١٣٩.

(٤) م. ن، ص ١٤٦.

الأمر حتميةً اجتماعيةً، وفي إهمال دور الصفات والخصائص المشتركة في تكوين الأمة. ولا يفسر لمَ هناك أقوامٌ عاشت ضمن أرضٍ واحدةٍ، وتشاركت في الحياة الاجتماعية ولم تشكل أمّةً واحدةً، بل ظلّت ترفض الاندماج وتمارس حياةً مستقلةً، أو تطالب بالانفصال عن هذا المتّحد إذا كان هناك سلطةٌ سياسيةٌ قامت بتوحيدها بالقوة، ولمَ هناك أقوامٌ لا يعيشون ضمن أرضٍ واحدةٍ ويعتبرون أنفسهم أمّةً واحدة.

أخيراً نورد رأي جورج بوردو، الفقيه الفرنسي، الذي يقول إن المهم ليس وجود الشعب بل هو الشكل الذي يوجد عليه هذا الشعب، أي العلاقات التي تربط أفراده فيما بينهم والأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، وكذا تبعيتهم للسلطة التي تحكمهم. من هنا يتحول الواقع الطبيعي، الذي هو جماعةٌ من البشر، إلى مجموعةٍ من الخصائص التي يتميز بها هذا الشعب أو ذاك، وليس هذا التحوُّل معطىً عرضياً بقدر ما هو نتيجة جهدٍ تقوم به الجماعة ذاتها[١].

بالخلاصة، نلاحظ أن مختلف النظريات قد ركّزت على المشتركات بين أفراد الجماعة، الاشتراك في العيش، والاشتراك في بعض الخصائص، والاشتراك في التاريخ، والإرادة تنشأ عن هذه المشتركات، وهي التي تؤمِّن استمرارها. فهل يملك المسلمون هذه المشتركات لنستطيع القول إنهم يشكِّلون أمة؟

المبحث الثاني: مفهومُ الدولة

لم يأخذ مفهوم الدولة مدلوله السياسي الحديث إلا في عصر النهضة، فقد استعمله المفكر السياسي الإيطالي نيكولو ميكيافيللي Nicolo Nachiavelli (١٤٦٩ـ١٥٢٧) في كتابه «الأمير» (١٥١٥)، ليميِّز به أنواع الحكومات والممالك التي حكمت الجنس البشري[٢].

والدولة، بمفهومها الحالي، ظاهرةٌ حديثةٌ، لم تكن موجودةً في الفترات التاريخية السابقة لعصور النهضة في أوروبا، حتى وإن وُجِدت أشكالٌ سياسيةٌ أخرى وظيفتها تنظيم المجتمع ورعاية الصالح الفردي والعام. كانت هذه التشكيلات السياسية في هذه المجتمعات ذات سلطةٍ حاكمةٍ فعلاً، غير أنها لا تشكِّل دولاً، أي لا تشكِّل «مجتمعاً

(١) Georges Burdeau, **Traité de science politique**, tome 2: l'état, Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence, 3ème édit, 1980, p 115.

(٢) Marcel Prelot, **Institutions politiques et droit constitutionnel**, Paris, Edit Dalloz, 4ème édit, 1969, p 1.

له سلطةٌ حاكمةٌ ورقعة أرضٍ، تعلو فيها السلطة الحاكمة بشكلٍ شرعيٍّ على أي فردٍ أو جماعةٍ يعيشون في هذا التجمع»[1]. فهذا المفهوم «للدولة» تطوُّرٌ حديثٌ، توجد جذوره في التغيرات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية في أوروبا ما بعد عصر التنوير. ومع أنه في وسعنا إرجاعه إلى صلح وستفاليا في سنة ١٦٤٨، فإنه يرتبط ارتباطاً مباشراً بالثورتين الأميركية (١٧٧٦) والفرنسية (١٧٨٩). وقبل هذه الدولة القومية الحديثة، كانت الحدود غير محكمةٍ، والناس يعرّفون أنفسهم بهوياتهم العائلية، أو العشائرية، أو القبلية بدلاً مما نسميه اليوم هويةً «وطنيةً» تقوم على خطوطٍ جغرافيةٍ واضحة المعالم.

ظهرت الدولة من الناحية التاريخية نهاية القرون الوسطى كردّ فعلٍ ضد النظام الإقطاعي المتعدد الولاءات من جهةٍ، وضد سلطة البابا والملوك من جهةٍ أخرى. غير أنه مع نهاية القرن السادس عشر بدأ التفكير في ضرورة ربط هذا الكيان السياسي، الذي هو الدولة، بمجموعةٍ بشريةٍ متناسقةٍ من حيث بعض معايير الانتماء، كالثقافة والعرق، أي ضرورة ارتباط الدولة بالأمّة. فالدولة الأمذة إذن هي تأويلٌ لهذه العلاقة بين الدولة والأمّة. ويُعتبر هذا الشكلُ السياسي، منذ ما يقارب الأربعمائة سنة، الوحدةَ القاعديّةَ الأساسيةَ للنظام الدولي.

مفهوم الدولة في الفكر الإنساني كان دوماً موضع جدلٍ محتدمٍ في حيثياتٍ كثيرة. الدولة ضـرورةٌ أوجدتها حاجة المجتمع لتنظيم أمـوره على أفضل ما يمكن، حيث يفكر الإنسان في تحقيق نظامٍ سياسيٍّ من أجل توفير السعادة للمواطنين. والدولة هي مجموعٌ كبيرٌ من الأفراد يقطن بصورةٍ دائمةٍ إقليماً معيناً، ويتمتع بالشخصية المعنوية، وبنظامٍ حكوميٍّ، وبالاستقلال السياسي. ويرى ماكس فيبر أن الدولة مشروعٌ سياسيٌّ ذو طابعٍ مؤسساتيٍّ تطالب قيادته الإدارية بالنجاح في تطبيقها للأنظمة، وذلك باحتكار الإكـراه البدني الـمشـروع[2]. وهـي، بـرأي كلسن، ميدان سريان المفعول المكاني للقواعد القانونية[3].

من الوجهة القانونية، الدولة هي الشخص المعنوي الذي يمثّل مجموع الشعب داخل إقليمٍ معيّنٍ، وهو يتمتع بسلطةٍ سياسيةٍ ذات سيادة. صحيحٌ أن ظاهرة السلطة موجودةٌ

(١) هارولد لاسكي، «**الدولة في النظرية والتطبيق**»، ترجمة أحمد غنيم، بيروت: دار الطليعة، ط ٢، ١٩٦٣، ص ٣٦.

(٢) فيليب برو، «**علم الاجتماع السياسي**»، ترجمة محمد عرب صاصيلا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، ٢٠٠٦، ص ٧٧.

(٣) م. ن، ص ١٠٦.

في كل أنواع المجتمعات، إلا أن الدولة الحديثة تختلف عن أشكال الحكم السابقة (كالإمارات والإمبراطوريات والقبائل)، ومعايير الاختلاف متعددة. المعيار الأول هو قيام «مؤسساتٍ سياسيةٍ غير شخصيةٍ، ودائمةٍ نسبياً»[١]. المعيار الثاني هو الحدود الثابتة. فلكي تتحول الجماعة البشرية إلى دولةٍ لا بد من ثباتٍ في المكان. المعيار الثالث هو معيار السيادة: فوجود مؤسساتٍ مستقرةٍ وثابتةٍ فوق أرضٍ محددةٍ لا يكفي لوجود دولة. من الضروري وجود سلطةٍ عليا تحتكر استخدام القوة والاكراه. وما يميز الدولة هو كونها «هيئةً مخولةً استخدام القوة أو العنف». والعنف الذي تمارسه الدولة ضد رعاياها هو عنفٌ مشروعٌ بحسب تعبير ماكس فيبر (Max Veber ١٨٦٤ ـ ١٩٢٠)، «يجب ـ كما يقول فيبر ـ أن نتصور الدولة المعاصرة كجماعةٍ إنسانيةٍ تطالب، في إطار إقليمٍ محدَّدٍ، باحتكار العنف المادي المشروع»[٢]. المعيار الرابع هو معيار المصلحة العامة: فتبلور مشاعر الولاء تجاه الدولة، كان نتيجةً لاقتناع المواطنين بضرورة إعطاء الأولوية لمصالح الدولة التي تمثِّل الخير الاجتماعي الأعلى[٣].

كلمة «دولة» المعاصرة بالعربية، لم تكتسب دلالةً سياسيةً إلا في الفترتين المملوكية والعثمانية، إذ لا يوجد في القرآن أو السُّنّة ذكرٌ للدولة، أي: كيانٌ رسميٌّ يمكن أن يكون فيه المرء مواطناً ويدين له بالولاء. في مفهوم الدولة الحديثة، تكمن السلطة في الشعب، وتتراوح النظريات الديمقراطية بين نظرية السيادة الشعبية ونظرية السيادة القومية. ففي الأولى يملك الشعب مباشرة السلطة ويمارسها بنفسه، ولا يفوِّضها ولا ينتخب إلا مندوبين تكون وكالتهم إلزامية. في حين أنه في نظرية السيادة القومية، تكمن السلطة في الأمّة، فالشعب ينتخب ممثِّلين يمارسون السلطة نيابةً عنه، ويملكون وكالةً تمثيلية. لكن في الحالتين، أي في نظرية السيادة الشعبية كما في نظرية السيادة القومية، هي سيادةٌ لا تُستمدُّ من أية قوةٍ خارج الأمّة أو المجتمع أو الشعب، وبالتأكيد ليست قوةً ميتافيزيقيةً ولا إلهيةً، هي سلطةٌ للإنسان على نفسه، للإنسان على الإنسان. في المقابل، الشكل الديني للدولة يقضي بأن يوضع مرجع المجتمع في خارجه، وهو المرجع الذي يؤسِّسه ويهبه كيانه أي الله تعالى الذي هو مصدر السلطات جميعاً حسب المفهوم الإسلامي للدولة. وما وجود الإنسان على الأرض إلا استخلافٌ يرتكز على مقوِّمين:

---

(١) جوزيف شتراير، «**الأصول الوسيطة للدولة الحديثة**»، ترجمة محمد عيتاني، بيروت: دار التنوير، ١٩٨٢، ص ١٠.

(٢) Max Weber, **Le savant et le politique**, Alger, ENAG édition, 1991, p 53.

(٣) زهير شكر، «**الوسيط في القانون الدستوري**»، الجزء الأول، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، ١٩٩٤، صص ٢١ـ٢٢.

الأول هو الفاعل أي الله، والثاني هو القابل أي الإنسان المؤتمن على تلك الخلافة ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ (البقرة ٣٠). وفي ضوء ذلك العطاء الإلهي للإنسان (الاستخلاف) يكون الإنسان سيِّد الموجودات، له الفكر والإرادة في إدارة شؤون هذا الكون شريطة الانصياع للسيادة المطلقة المتمثلة ب(المستخلِف) وهو الله سبحانه وتعالى، وتكون السيادة للشريعة لا للحكومة، أو لجماعةٍ من الناس. بعد هذا التعريف، ما هو مفهوم الدولة الإسلامية بالتحديد؟

الفصل الثاني: الأمّةُ الإسلاميةُ والدولةُ الإسلامية

المبحث الأول: الأمّة الإسلامية

ماذا عن رابطة العقيدة الدينية، وبالتحديد الإسلام، كمقوِّمٍ جوهريٍّ للأمّة؟ سبق وأشرنا إلى أن النظريات القومية استبعدت الدين كمقوِّمٍ من مقوِّمات الأمّـة، بل هي نظرياتٌ ناصبت العداء للروابط الدينية، وشدَّدت على أن الدين ليس سوى إيمانٍ فرديٍّ شخصيٍّ لا يجوز له التدخل بالحياة الجماعية والسياسية. وبالنسبة إلى القوميين، فصل الدين عن الدولة وعلمنة المجتمع هما المدخلان الصحيحان لنشوء الدولة ونشوء الأمّة بالمعنى الديمقراطي الحديث، فالقواعد الدينية بطبيعتها قواعد مقدّسةٌ علويةٌ لا يجوز المساس بها، مما يتنافى مع مفهوم السيادتين القومية والشعبية، وهما الركيزتان الأساسيتان للأمّة وللدولة بالمعنى الحديث. لكننا نختلف مع القوميين في مسألة استبعاد الدين كرابطٍ مُنشِئٍ للأمّة، ففي هذا خلطٌ بين الأمّة باعتبارها رابطاً معنوياً، وبين الدولة باعتبارها رابطاً سياسياً. فيمكن رفض الخيار الديني كشكلٍ للحكم في الدولة وهذه حريةٌ أساسيةٌ من الحريات السياسية، لكن الروابط التي تجمع أفراد أمّةٍ واحدةٍ هي روابط معنويةٌ وفكريةٌ وعاطفيةٌ بالدرجة الأولى، تنشئها وتعزِّزها العوامل المادية، كالدولة الواحدة واللغة الواحدة والإقليم الواحد... إلخ. والدين هو من أكثر العوامل التي تنشئ روابط عاطفيةً ومعنويةً بين أتباعه، ينشئ منظوماتٍ فكريةً تكاد تكون واحدةً، عاداتٍ واحدةً أو متشابهةً، أنظمةً اجتماعيةً متقاربةً، بالإضافة إلى أن لغالبية الأديان تاريخاً مشتركاً لأتباعها. إن ما يتمّم وجود هذه الأمّة هو إرادة العيش المشترك، فعندما يتوق أتباع مذهبٍ دينيٍّ واحدٍ لعيشٍ مشتركٍ، ولوحدةٍ اجتماعيةٍ أو سياسيةٍ، يصبح نشوء الأمّة أمراً محتمل الحدوث.

بالعودة إلى السؤال الذي طرحناه في بداية هذا المبحث، فإن أول الصعوبات التي تواجه الإجابة عنه هو خلوُّ النصِّ القرآني من أي تعريفٍ لمعنى لفظة الأمّة. لكن

الواضح أن القرآن شدّد على الرباط العقائدي في تكوين الجماعات البشرية. وقد وردت هذه اللفظة في آيات القرآن، بصيغة المفرد، أكثر من خمسين مرة: ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ﴾ (آل عمران ١١٠) ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً﴾ (هود ١١٨) ﴿إِنَّ هَٰذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ﴾ (الأنبياء ٩٢) ﴿وَلِكُلِّ أُمَّةٍ رَّسُولٌ ۖ فَإِذَا جَاءَ رَسُولُهُمْ قُضِيَ بَيْنَهُم﴾ (يونس ٤٧). من الثابت أن اللفظة لا تحمل معنىً واحداً حيثما وردت في القرآن، إذ يمكن تمييز خمسة أو ستة معانٍ لكلمة أمّة في مختلف آيات القرآن، وبعض هذه المعاني قليل الورود جداً، وبعضها كثير جداً، أي أن هناك معنىً رئيساً تتفرع عنه، أو ترتبط به، أو توازيه معانٍ أخرى ليست بالضرورة ثانويةً، ولكنها ليست في الدرجة نفسها من الأهمية.

حسب الشيخ محمد مهدي شمس الدين[1]، استُعمِل مصطلح الأمّة في الفكر الإسلامي في معنيين. أحدهما: المهمة الواحدة، الفكرة الواحدة بمعنى العقيدة المساوية للدين، المساوية للدعوة: ﴿ ...بَلْ قَالُوا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَىٰ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰ آثَارِهِم مُّهْتَدُونَ﴾ (الزخرف، ٢٢). وبهذا الاعتبار أطلق القرآن على الفترة الزمنية تعبير أمّة من حيث صلتها بوضع بشريٍّ معيّنٍ لا في المطلق: ﴿وَلَئِنْ أَخَّرْنَا عَنْهُمُ الْعَذَابَ إِلَىٰ أُمَّةٍ مَّعْدُودَةٍ...﴾ (هود، ٨) ﴿وَادَّكَرَ بَعْدَ أُمَّةٍ﴾ (يوسف، ٤٥). والثاني: صيغةٌ ممتدةٌ في التاريخ منذ بدء النبوّات، فكل أتباع الأنبياء يشكّلون على مدى التاريخ أمّةً واحدةً، يحملون رسالةً واحدةً... ﴿وَإِنَّ هَٰذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاتَّقُونِ﴾ (المؤمنون، ٥٢)، ﴿إِنَّ هَٰذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ﴾ (الأنبياء ٩٢).

هذا المعنى، حسب محمد مهدي شمس الدين، لا يقتصر على المجال العقدي الديني بل يسري على كل حالةٍ وحدويةٍ بين أجزاء نشأت من انتظامها في معنىً واحدٍ ومضمونٍ واحد، فيصحّ استعمالها في من تنتظمهم عقيدةٌ باطلةٌ: ﴿وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا إِلَىٰ أُمَمٍ مِّن قَبْلِكَ فَأَخَذْنَاهُم بِالْبَأْسَاءِ﴾ (الأنعام ٤٢)، ﴿لَقَدْ أَرْسَلْنَا إِلَىٰ أُمَمٍ مِّن قَبْلِكَ فَزَيَّنَ لَهُمُ الشَّيْطَانُ أَعْمَالَهُمْ﴾ (النحل ٦٣)، ﴿وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً﴾ (المائدة ٤٨، النحل ٩٣)، وبهذا المعنى تأتي الأمّة بمعنى القوم[2].

---

(١) محمد مهدي شمس الدين، «**مفهوم الأمة ومشروعية تعدد الدول**»، بيروت: مؤسسة الإمام شمس الدين للحوار، الطبعة الأولى، ٢٠١٧، صص ١١-١٢.

(٢) م. ن، ص ١٣.

وبـرأي محمد مهدي شمس الـديـن، الأمّـة الإسلامية واقـعٌ بـشـريٌّ متميِّزٌ من حيث المضمون العقدي الثقافي عن المجموعات البشرية ذات المضامين العقدية الثقافية الأخـرى، وهو واقـعٌ غير محدّدٍ، قابلٌ للنموِّ، وقابلٌ للانكماش (المسلمون الإسبان مثلاً). وهي أيضاً واقـعٌ جغرافيٌّ غير محدَّدٍ ببقعةٍ، وهو ما يعبر عنه «بدار الإسـلام»، ودار الإسـلام هي الـوعـاء والمجال الجغرافي للأمّة الإسلامية، يقابله «دار الكفر». و«لكن الانتماء إلى «أمّـة الإسـلام» وإلى دارٍ معيّنةٍ، «دار الإسـلام»، لا يعني بالضرورة ترتُّب نفس الحقوق والواجبات التي يقتضيها ويلزم بها الانتماء إلى الدولة»[١].

واضحٌ أن الشيخ محمد مهدي شمس الدين يأخذ الأمّة بمعناها الديني لا القومي، فهو يقصر الرابط بين أفراد الأمّة على الجانب العقدي الثقافي، وبالتحديد الديني منها، دون الروابط الأخرى، وهذا رأيٌ مماثلٌ لكل القائلين بالأمّة الإسلامية، الذين يستندون إلى المعنى القرآني في تحديد الأمّة.

من جهةٍ أخرى، لم يقتصر الاعتراف بوجود الأمّة الإسلامية على القرآن، فقد أقرّه محمدٌ (ص) في «كتاب المؤاخاة» الذي كتبه بين المهاجرين والأنصار: «المهاجرون والأنصار أمّةٌ واحدةٌ من دون الناس، وكلٌّ منهم على ربعته» أي حاله التي جاء الإسلام وهم عليها، «ولا يقتل مؤمناً في كافرٍ، ولا ينصر كافراً على مؤمنٍ...». من الثابت أن الرابط الأساسي الذي يشكِّل هذه الأمّة هو الدعوة والإيمان بها، والعقيدة التي نشأت عنها، حيث «إن هالة محمدٍ العسكرية لم تكن هي من وجهت الناس لقبوله كزعيمٍ عليهم، وإنما النبوَّة التي كان يحتضنها، والحماية التي أخذت بالتشكُّل، تمتلك أساساً دينياً»[٢].

إذاً، حسب ما جاء في الـقـرآن، الأمّـة الإسلامية هـي، من جهةٍ، الإسـلام نفسه كعقيدةٍ وشريعةٍ، وهي من جهةٍ ثانيةٍ، الجماعة الشاملة التي تتخذ الإسـلام ديناً لها، كما تكوّنت وتطوّرت في الواقع التاريخي. لكن بعض كبار المؤرخين والفلاسفة في العصر العباسي، كالمسعودي والـفـارابـي، استخدموا لفظة الأمّـة بالمعنى الاجتماعي التاريخي. أما المعنى الديني الـذي تنطوي عليه لفظة الأمّـة في النصِّ القرآني، فقد استخدموا لفظة الملّة للدلالة عليه، و«هـم بهذا التفريق أعلنوا عن إدراكهم لحقيقةٍ اجتماعيةٍ تاريخيةٍ، تتعيَّن بمقوماتٍ ذاتيةٍ وبفاعليةٍ خاصةٍ في التاريخ

(١) م. ن، ص ٢٠.

(٢) نصري الصايغ، «**محمد، السيرة السياسية**»، بيروت: دار الفارابي، ٢٠١٨، ص ١٨٢.

البشري»[١]، «لقد تقدموا خطوةً حاسمةً في نقد الالتباسات التي تنطوي عليها فكرة الأمّة الإسلامية»[٢].

المبحث الثاني: الدولةُ الإسلامية

لا يمكن للدولة التي أقامها الرسول (ص) أن تدخل تحت المفهوم المعاصر للدولة القائم على عناصر الشعب والإقليم والسيادة، لأن مفهوم دولة الرسول مفهومٌ لدولةٍ عالميةٍ، والدولة العالمية لا تعرف الحدود، وهي تهدف تحقيق سعادة الإنسان وربطه بالمطلق (الله) جل جلاله، تكاملاً له، وتحقيقاً لمبدأ الخلافة على الأرض، وسيادة العدالة والحق.

تعدّدت النظريات حول نشوء الدولة، بين نظرية القوة والتغلب، ونظرية التفويض الإلهي الإجباري، ونظرية العقد الاجتماعي، ونظرية تطوُّر الدولة عن العائلة.... لكن النظرة الدينية الإسلامية للدولة تؤمن بأن «الدولة ظاهرةٌ نبويةٌ، وهي تصعيدٌ للعمل النبويِّ بدأت في مرحلةٍ معيّنةٍ من حياة البشرية»[٣]، حيث التسليم لحكم الكتاب المنزل «بالحق» شرعةً ومنهاجاً، والقبول بشخص النبي ليقضي بما حكم به هذا الكتاب. فالسلطة للتشريع الذي يحكم، وهو منزلٌ من علٍ، من عند الله: ﴿وَمَن لَّمْ يَحْكُم بِمَا أَنزَلَ اللَّهُ فَأُولَـٰئِكَ هُمُ الْكَافِرُونَ﴾ (المائدة، ٤٤)، ﴿وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ حُكْمًا لِّقَوْمٍ يُوقِنُونَ﴾ (المائدة، ٥٠). والإسلام لا يعترف بسيادة الإنسان على نفسه من دون أن يقرِّرها له الله ربه وخالقه ومالك أموره ومن إليه المصير، حسب الإيمان الإسلامي. لكن هل إقامة الدولة الإسلامية فريضةٌ لا يستقيم الدين بدونها؟

لا شك أن الرسول قد أنشأ أمّةً، ركيزتها الأساسية العقيدة الدينية، ووسيلتها الدولة التي أنشأها في المدينة ثم توسعت لتشمل معظم أرجاء الجزيرة العربية. لذلك رفض كثيرون الفصل بين مفهوم الأمّة ومفهوم الدولة الإسلاميتين. إنما لا بد من الإشارة إلى أن الدولة والأمّة قد تصادقتا في التاريخ الإسلامي لفترةٍ قصيرةٍ نسبياً ضمن صيغ مختلفةٍ، ثم حدث الانفصام بينهما طيلة عهود التاريخ الإسلامي.

السؤال الأول الذي يطرح نفسه في البداية: ما هو نموذج الدولة والحكم الإسلاميين؟ في الواقع، لا يقدِّم القرآن والسُّنَّة نموذجاً محدَّداً للحكم، إنما هناك أمرٌ قرآنيٌّ بالتقيُّد بمجموعةٍ من المبادئ، مثل العدل، والإحسان، والامتياز في السلوك، وفعل الخيرات، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والشورى، والبيعة، وغيرها. فالقرآن والسنة لا

(١) ناصيف نصار، «**مفهوم الأمة بين الدين والتاريخ: دراسة في مدلول الأمة في التراث العربي الإسلامي**»، بيروت: دار الطليعة، ط٥، ٢٠٠٣، ص ٢٩.

(٢) م. ن، ص ٣٠

(٣) السيد محمد باقر الصدر، «**الإسلام يقود الحياة**»، بيروت: دار التعارف للمطبوعات، د ت، ص ٢٣.

يقدِّمان دستوراً ملموساً للدولة، وإنما يقدِّمان مبادئ توجيهيةً لسياسات الدولة فحسب. ويرى مونتغمري وات أن نصَّ وثيقة المدينة «هو المصدر الوحيد الذي قد نجد فيه النظريات الفكرية التي كانت أساس الدولة الإسلامية في السنوات الأولى من تكوينها»[1]، وهي وثيقةٌ مدنيةٌ سياسيةٌ وليست نصَّاً دينياً مُلزِماً.

تكمن الإشكالية الأساسية في موضوع الدولة الإسلامية في مبدأ أن الحاكمية لله، أي أن المشرِّع هو الله. ويستخدم القرآن مصطلحات «الملك»، و«الحكم» (سلطة اتخاذ القرار)، و«الأمر»، في ما يتعلق بالتشريع. ويتضح من هذه الآيات أن الحكم والأمر والملك هي من خصائص الله تعالى، ولا سلطة لأحدٍ في اتخاذ قرارٍ، أو إصدار أمرٍ، أو وضع وصيةٍ تتناقض مع الأمر الإلهي، أي لا يسمح لجسمٍ تشريعيٍّ أن يفعّل قانوناً مخالفاً لشرع الله. والآلية الأولى التي يعبّر بها تعبيراً ملموساً عن التشريع الإلهي هي: الخلافة الجماعية للأمّة، يقول الله في القرآن: ﴿...إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً...﴾ (البقرة، ٣٠). وفي الفكر الإسلامي التقليدي، تتجلّى الخلافة الجماعية للأمّة عبر آلياتٍ معيّنةٍ كالشورى، وإجماع الأمّة، والبيعة التي يمكن أن تقدمها الأمّة للحاكم أو تحجبها عنه. أما الآلية الرئيسة التي يعبر بها عن الحكم الإلهي على الأرض هي: السيادة العليا للشريعة.

وهنا نطرح سؤالاً أساسياً: هل الحكومة جزءٌ من الدين أم ليست جزءاً منه؟ هناك بعض الآيات التي يمكن تفسيرها على أنها تفرض إقامة الإمامة، مثل قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنكُمْ﴾ (النساء، ٥٩)، وقوله تعالى: ﴿وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَىٰ أُولِي الْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنبِطُونَهُ مِنْهُمْ﴾ (النساء، ٨٣). لكن كثيراً من المفكرين المسلمين يرفضون فكرة وجوب إقامة الدولة. بالنسبة لهم «القرآن لا ينصُّ البتّة على وجوب إقامة دولة، وإنما يشير إلى أن على المسلمين تنفيذ هذه المبادئ إذا دانت لهم السلطة السياسية في مكان ما...»[2]. صحيحٌ أن الرسول استطاع أن يؤسس دولةً عادلةً، وأن يحكم بشريعة السماء، وصحيحٌ أن الإسلام شكّل وحدةً دينيةً على رأسها النبي (ص)، الذي كان إمامها الأوحد، وسيِّدها الذي لا يراجَع له أمرٌ، ولا يخالَف له قولٌ[3]... ﴿النَّبِيُّ أَوْلَىٰ بِالْمُؤْمِنِينَ مِنْ أَنفُسِهِمْ﴾ (الأحزاب، ٦)، ﴿وَمَا كَانَ

(١) هيثم مزاحم، «**مونتغمري وات والدراسات الإسلامية**»، بيروت: جداول، ٢٠١٧، ص ١٦٨.

(٢) محمود أحمد غازي، الرئيس السابق للجامعة الإسلامية العالمية في إسلام أباد، نقلًا عن: فيصل عبد الرؤوف، **الدولة في الإسلام**... م. س، ص ٦٧.

(٣) الشيخ علي عبد الرازق، «**الإسلام وأصول الحكم**»، م. س، ص ٩٦.

لِمُؤْمِنٍ وَلَا مُؤْمِنَةٍ إِذَا قَضَى اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَمْرًا أَن يَكُونَ لَهُمُ الْخِيَرَةُ مِنْ أَمْرِهِمْ ۗ وَمَن يَعْصِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَقَدْ ضَلَّ ضَلَالًا مُّبِينًا﴾ (الأحزاب ٣٦)، لكن القرآن يمنع صريحاً أن يكون النبي (ص) حفيظاً على الناس، أو وكيلاً، أو مسيطراً، وأن يكون له حقُّ إكراه الناس حتى يكونوا مؤمنين: ﴿فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنتَ مُذَكِّرٌ لَّسْتَ عَلَيْهِم بِمُصَيْطِرٍ﴾ (الغاشية، ٢١، ٢٢)، ﴿فَإِنْ أَعْرَضُوا فَمَا أَرْسَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ حَفِيظًا ۖ إِنْ عَلَيْكَ إِلَّا الْبَلَاغُ﴾ (الشورى ٤٨)، ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا مُبَشِّرًا وَنَذِيرًا﴾ (الفرقان ٥٦)[١]. وامتلاك القوة وحق الإكراه هما أساس الدولة وأساس الملك، فعندما يُفقد هذان العنصران تفقد الدولة أحد أهم مقوِّماتها.

يقول خالد محمد خالد: «صحيحٌ أن الرسول فاوض وعقد المعاهدات وقاد الجيش ومارس كثيراً من مظاهر السلطة التي مارسها الحكام، وأقام بعض خلفائه من بعده حكوماتٍ واسعة النفوذ عظيمة السلطان، كان العدل لحمتها وسداها، ولكن هذا لا يعني أن هناك طرازاً خاصاً من الحكومات يعتبره بعض أركانه وفرائضه، بحيث إذا لم يقم يكون قد انهدَّ منه ركنٌ وسقطت فريضةٌ، بل كل حكومةٍ تحقِّق الغرض من قيامها، وهو تحقيق المنفعة الاجتماعية للأمّة، يباركها الدين ويعترف بها»[٢].

القول بوجوب إقامة الدولة الإسلامية يستتبع فرض الشريعة بالقوة كونها دستور وقانون هذه الدولة. كما إنه يستتبع دمج المواطنة بالانتماء الديني، أي لكي تكون مواطناً كامل الحقوق عليك أن تكون مسلماً. وهذا ما يتعارض مع جوهر المفهوم الإيماني الإسلامي حيث أن محمداً لم يفرض دينه بالقوة، بل استخدم الدولة والقوة لحماية المؤمنين بدينه، ولتوسعة الدولة وليس لفرض الإيمان. وهو لم يمنع غير المسلمين من الإقامة داخل دولته، بل أعطاهم حقوقاً وفرض عليهم واجبات. هذا دون أن ننكر أنه كان لقوة الدولة وهيبتها وتوسّعها أثرٌ في انتشار الدين ودخول الناس في الدين الجديد. وتفيد دراسة نصوص «صحيفة المدينة» أن المواطنة لا تتطلب الانتماء الديني للإسلام، حين كان المجتمع السياسي مكوَّناً من فئاتٍ ذات انتماءٍ دينيٍّ متنوعٍ، «وقد تتساوى المواطنة مع الانتماء الديني حين يكون المجتمع السياسي كله ذا انتماءٍ دينيٍّ واحدٍ، فيتحد في الخارج المعاش مفهومُ الأمّة مع مفهوم الوطن، والدولة، والمواطنة»[٣].

---

(١) م. ن، ص٩٨.

(٢) خالد محمد خالد، «**من هنا نبدأ**»، بيروت: دار الكتاب العربي، ط ١٢، ١٩٧٤، صص ١٧٧ ـ ١٧٨.

(٣) الشيخ محمد مهدي شمس الدين، «**نظام الحكم والإدارة في الإسلام**»، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، ١٩٩١، ص ٥٣٥.

مطلب القرآن الرئيس والجوهري من المسلمين هو إصلاح أنفسهم على المستوى الفردي، من ناحية القِيَم والمعايير الإسلامية الاجتماعية، والثقافية والأخلاقية. وهو يأمر المسلمين بأن ينظِّموا أنفسهم جماعياً في جماعة المؤمنين، أي أن القرآن يقول بوجود الأمّة الإسلامية «وبعد تحقيق ذلك المطلب ونشوء الأمّة فحسب، يكون على المسلمين الذين لديهم سلطةٌ سياسيةٌ أن ينظِّموا دولتهم والمسائل السياسية، بطريقةٍ تمكنهم من تنفيذ المبادئ الإسلامية المطلوبة من الدولة»[١].

وفي كتابه «الدولة والدين في الاجتماع العربي الإسلامي»، ينفي عبد الإله بلقزيز أي اتصالٍ عضويٍّ بين الدين والدولة، فتبقى الدولة دولةً بالمعنى السياسي حتى لو تمّ إلباسها ثوباً دينياً، يقول: «يمكن للدين، أو يمكن ـعلى وجه الدقةـ مؤسسة دينية أن تسيطر على سلطة الدولة، وأن تدَّعي أن الدولة تطبِّق شرعية المقدس (في أي دينٍ كان)، ولقد حدث مثل ذلك في المسيحية الوسطى وفي بعض تاريخ الإسلام، وهو يحصل اليوم ـجزئياًـ، وقد يحدث بنسبةٍ أكبر في المستقبل، غير أن إلباس الدولة ثوباً دينياً لا يغيِّر في شيءٍ من طبيعتها، ويضيف شيئاً إلى ماهيتها الأصل»[٢].

نختم هذا الفصل بالقول إن الرسول أنشأ دولةً سياسيةً حتى لو كانت عناصرها تختلف عن عناصر الدولة الحديثة، وحتى لو كان طابعها دينياً، وحتى لو كان على رأسها نبيٌّ يدعو للإيمان بدين التوحيد. وإقامة هذه الدولة لم يكن ركناً من أركان الدين ولا فريضةً دينيةً، بل كان عاملاً مساعداً لنشر الدعوة وتأسيس الأمّة ودرء الظلم عن المؤمنين.

الفصل الثالث: بناءُ دولةِ الرسولِ وإشكاليةُ التلازمِ بين الدولةِ والأمَّة

المبحث الأول: بناءُ دولةِ الرسول

قبل المرحلة المدينية، لم يظهر ما يدلّ على نيّة إنشاء دولةٍ، أو ممارسة حكمٍ سياسي. فقد خلَت العقيدة من التشريعات التنظيمية والعملية التي ظهرت فيما بعد الهجرة إلى المدينة، حيث «تحوّل المسلمون إلى جماعةٍ سياسيةٍ ودينيةٍ بعدما كانوا قبل الهجرة جماعة مؤمنين»[٣]. أصبح الإسلام رسالةً دينيةً ومشروعاً سياسياً في الآن نفسه. يقول

(١) محمود أحمد غازي، الرئيس السابق للجامعة الإسلامية العالمية في إسلام أباد، نقلًا عن فيصل عبد الرؤوف، **الدولة في الإسلام...**، م. س، ص ٦٧.

(٢) عبد الإله بلقزيز، «**الدولة والدين في الاجتماع العربي الإسلامي**»، بيروت: منتدى المعارف، ٢٠١٥، صص ٩٠ـ٩١.

(٣) عبد الإله بلقزيز، «**تكوين المجال السياسي الإسلامي، النبوة والسياسة**»، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٥، ص ٤٠.

عمر فروخ: «في المدينة أصبح الإسلام ديناً ودولةً معاً، وبدأت قواعد الدولة الإسلامية بالرسوخ. أخذ الرسول يهتم بالأسس الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والعلمية التي يجب أن تقوم عليها الدولة، وسيبرز بعد ذلك ناحيتان: الجهاد لتثبيت الإسلام وإنشاء الدولة الجديدة، وناحية التشريع لإدارة هذه الدولة»[1]. ويؤكد ذلك تغيّر خطاب الوحي بما يناسب المقام، فقد كان النبي في مكة مبشراً ونذيراً، لذلك كان الخطاب القرآني يتوجه لعقول العرب الجاهليين، يحاول تغيير أفكارهم وعقائدهم. فكانت الآيات المكية حادةً وقاطعةً وذات تأثيرٍ سمعيٍّ وفكريٍّ في آن، «في حين أن مرحلة المدينة كانت تمثل مرحلة بناءٍ واستقرارٍ في واقع الرسالة، فكان المجتمع الإسلامي بحاجةٍ إلى قانونٍ، وبحاجةٍ إلى بيان ما يحتاجه الناس في مواجهة التحديات التي تفرضها هذه المرحلة»[2].

وهكذا، ظهرت دولة الرسول (ص) بعد الهجرة، وامتدت لتشمل الجزيرة العربية، «تحكمها مجموعة نظم اقتصادية وعسكرية وإدارية معينة»[3]. لكن الدعوة الدينية لا تعرف الحدود، والرسول الأعظم بُعِث إلى الناس كافة: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا كَافَّةً لِّلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ (سبأ، ٢٨)، ورسالته أمميةٌ غير محددةٍ بزمانٍ ومكانٍ أو قومٍ من دون آخر، وعليه فإن مفهوم الدولة بحسب هذه الرؤية يختلف عن المفهوم المعاصر (السياسي) في جوانب معينةٍ، ذلك أن المفهوم المعاصر يشترط حدوداً لهذه الدولة، وهي نظريةٌ تبلورت حتى لدى المفكرين القدامى مثل ابن خلدون الذي قال: «كل دولةٍ لها حصةٌ من الممالك والأوطان لا تزيد عليها»[4].

كيف بنى الرسول (ص) دولته؟

كان أول ما فعله، عليه السلام، أن آخى بين المهاجرين والأنصار، فكانت هذه المؤاخاة الخطوة الأولى في بناء المجتمع الإسلامي الجديد. لقد واجه المهاجرون في المدينة مشاكل عديدةً، اقتصاديةً واجتماعيةً وصحيّةً، وغيرها. فمن المعروف أنهم تركوا أهلهم ومعظم ثرواتهم في مكة. من هنا كان على الرسول أن يبادر إلى حلِّ هذه المشكلة الاجتماعية الإنسانية، فكانت المؤاخاة حلاً مثالياً. ويقال إنه لم يبقَ من المهاجرين من أحدٍ

(١) عمر فروخ، «**العرب والإسلام**»، بيروت، ١٩٩٥، ص٤٢.

(٢) عبد الكريم سروش، «**بسط التجربة النبوية**»، ترجمة أحمد القبانجي، بيروت: مؤسسة الانتشار العربي، الطبعة الأولى، ٢٠٠٩، صص ٢٨-٢٩.

(٣) صالح أحمد العلي، «**الدولة في عهد الرسول**»، بغداد: مطبعة المجمع العلمي العراقي، ١٩٨٨، صص ٩٦، ١١٢، ٢٣٠، ٣٤١.

(٤) **مقدمة ابن خلدون**، تحقيق علي عبد الواحد وافي، القاهرة: نشر لجنة البيان العربي، ١٩٦٥، ٢/ ٤٧٢.

إلا آخى بينه وبين أنصاري[١]. أما الخطوة الثانية فكانت بناء علاقاتٍ طبيعيةٍ بين قبيلتي الأوس والخزرج، إذ كانت العداوة بين هاتين القبيلتين الكبيرتين على أشدّها[٢]. وقد أحدثت دعوته انقلاباً جذرياً في حياة الفرد والجماعة، واستطاعت تغيير السلوك الفردي للناس. أما الخطوة الثالثة فكانت تنظيم العلاقات بين جميع سكان المدينة، المسلمين وغير المسلمين، وكتب رسول الله (ص) معاهدةً توضح التزامات جميع الأطراف داخل المدينة، وتحدِّد حقوقهم وواجباتهم، وهي أول معاهدةٍ شاملةٍ وعامةٍ تحفظ حقوق جميع مكوِّنات المجتمع المدني الجديد. اعتُبِرت هذه الوثيقة دستور المدينة، وقد ورد فيها الإطار التنظيمي للعلاقات بين أهلها، وأن الرسول (ص) هو المرجع الوحيد لحلّ أي خلافٍ يقع في المدينة، و«أنه مهما اختلفتم فيه من شيءٍ، فإن مردّه إلى الله وإلى محمد (ص)». وهذا يؤكّد زعامة رسول الله الدنيوية والدينية معاً[٣].

توحيد الجزيرة العربية تحت زعامة الرسول (ص):

في هذه المرحلة أصبح المسلمون يشكِّلون قوةً لا بأس بها، وأصبحوا قادرين على ردّ الذين يحاربونهم، ويمنعون نشر الدعوة الإسلامية بين القبائل العربية. وجاء الإذن بالقتال في القرآن الكريم: ﴿أُذِنَ لِلَّذِينَ يُقَاتَلُونَ بِأَنَّهُمْ ظُلِمُوا ۚ وَإِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ نَصْرِهِمْ لَقَدِيرٌ ۝ الَّذِينَ أُخْرِجُوا مِن دِيَارِهِم بِغَيْرِ حَقٍّ إِلَّا أَن يَقُولُوا رَبُّنَا اللَّهُ﴾ (الحج، ٣٩ ـ ٤٠). فبدأت غزوات المسلمين غزوة إثر غزوة، من ذلك غزوة بدر الكبرى، وغزوة أُحُد، وغزوة بني النضير، وغزوة الأحزاب، المعروفة أيضاً بغزوة الخندق، وغزوة بني قريظة، وغزوة خيبر، وغزوة الفتح أي فتح مكة، وغزوة حنين التي كانت آخر معركة ذات شأنٍ بين المسلمين والمشركين، لم يلبث العرب بعدها أن كسروا الأصنام ودخلوا في دين الإسلام، وكان ذلك في السنة الثامنة من الهجرة النبوية. ولا بدّ من ذكر صلح الحديبية الذي عقده الرسول (ص) مع قريش، في السنة السادسة من الهجرة، كونه عملاً سياسياً بحتاً. كما بدأ يرسل رسله تحمل كتبه إلى ملوك العالم المحيط بالجزيرة العربية يدعوهم وشعوبهم إلى الإسلام. ثم جهز جيشاً لقتال الروم، فكانت موقعة مؤتة، ودخل بعدها في الإسلام ألوفٌ من رجال القبائل التي كانت متحالفةً مع الروم من بني سليم وأشجع وغطفان وذبيان

(١) البلاذري، «**أنساب الأشراف**»، ١/ ٢٧٠، نقلًا عن محمود مصطفى حلاوي، «**معالم الحضارة في عصر صدر الإسلام**»، بيروت: شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم للطباعة والنشر والتوزيع، د. ت.

(٢) راجع ما ورد في كتاب ابن الأثير، «**الكامل في التاريخ**»، الجزء الأول، بيروت: دار الكتب العلمية، ط٥، ٢٠٠٣.

(٣) محمود مصطفى حلاوي، «**معالم الحضارة في عصر صدر الإسلام**»، م .س، صص ١٦٩ ـ ١٧٢.

وفزارة... لقد دخلت قوات المسلمين مكة دون حربٍ تُذكر، وسقطت بأيدي المسلمين، وعفا الرسول عن قريش ومنحهم الأمان، ثم توجه إلى الطائف، حيث بنو ثقيف، وهوازن، فكانت موقعة حنين، واندحر أعداء المسلمين[1]. يقول وات عن هذه المرحلة، إن أعظم مستوى قام به محمد في تحقيق إنجازاته هو ما حققه في مكة، وذلك بقيامه بمصالحةٍ حقيقيةٍ مع قادتها[2].

إذاً، كان القتال في البداية دفاعاً عن النفس، ثم مع ازدياد قوة المسلمين أصبح دفاعاً عن الدين، وعن دعوة التوحيد، لتشمل الجزيرة العربية بكاملها «وقاتلوهم حتى لا تكون فتنة ويكون الدين لله» (البقرة، ١٩٣). و«لم ينخرط النبي (ص) في أعمالٍ حربيةٍ ضد بدو الحجاز، ولم يخرج في عملياتٍ عسكريةٍ للترهيب واستعراض القوة، أو في غزواتٍ ترمي إلى إحكام أنصاره المدنيين»[3]. وكانت آخر غزوات الرسول في السنة التاسعة للهجرة، وهي غزوة تبوك، الواقعة في الأطراف الشمالية للجزيرة العربية. بعد فتح مكة، وجدت القبائل العربية التي لم تدخل في الإسلام، أنه لا بدّ من الاتصال برسول الله الذي أصبح قوةً لا يستهان بها، ولا قِبَل لها بمحاربته، فتتالت وفود القبائل، في العام التاسع للهجرة، الذي سمِّي بعام الوفود، على رسول الله، تعلن ولاءها وخضوعها وإسلامها، وقبولها بالنظام الجديد[4]. و«بدخول القبائل العربية في الإسلام، أصبحت الجزيرة العربية كلها تحت سلطان دولةٍ واحدةٍ، حيث توحّد العرب لأول مرةٍ في تاريخهم، ولم يخرج على نفوذ هذه الدولة من قبائل العرب إلا من كان منها تحت نفوذ الدولتين القائمتين على تخوم الجزيرة في بادية العراق وبادية الشام، دولة الفرس ودولة الروم»[5].

وهكذا فإن انتشار الإسلام في الجزيرة العربية جعلها تدين بالولاء للزعامة المحمدية، فكان محمد بن عبد الله، رسولاً من عند الله، حاملاً لواء الدعوة إلى دين التوحيد، وكان أيضاً زعيماً بسط سلطته السياسية في الجزيرة العربية، ودانت له قبائلها جميعاً، فأرسل الولاة والعمال إلى مدنها وتجمعاتها البشرية، يعلمون أهلها الإسلام، ويجبون منهم زكاة أموالهم، و«يظهر مدى سلطته، خلال السنوات الثلاث الأخيرة من حياته، من خلال

---

(١) م. ن، صص ١٧٣ ـ ١٧٤.

(٢) مونتغمري وات، «**محمد النبي ورجل الدولة**»، دمشق: دار التكوين، ٢٠١٤، ص ٢٧٢.

(٣) هشام جعيط، «**في السيرة النبوية، الوحي والقرآن والنبوة**»، بيروت: دار الطليعة، الطبعة الخامسة، ٢٠١٥، ص ٧٩.

(٤) محمود مصطفى حلاوي، **معالم الحضارة...**، م. س، صص ١٧٤ ـ ١٧٥.

(٥) م.ن، صص ١٧٥ ـ ١٧٦.

تسميته العمال الذين ينوبون عنه في مختلف المناسبات، وفي التعيينات الإدارية»[١]. ولم ينتقل الرسول (ص) إلى جوار ربه، في السنة الحادية عشرة للهجرة، إلا والجزيرة العربية تدين بدين الإسلام، وترضى بزعامة رسول الله، الدينية والدنيوية، فتحقّقت بذلك وحدة الجزيرة العربية دينياً وسياسياً، وانتقل العرب من قبائل شتّى تتصارع في ما بينها، إلى أمةٍ إسلاميةٍ واحدةٍ موحِّدةٍ وموحَّدة[٢]. وهذا ما كان يهدف إليه النبي (ص) منذ وضع الصحيفة ـ الدستور الذي أنشئت بموجبه دولة المدينة: «.. من قريش ويثرب ومن تبعهم فلحق بهم وجاهد معهم: إنهم أمّةٌ واحدةٌ من دون الناس...»[٣].

هذا العرض الموجز للمراحل التاريخية في عهد الرسول يبيّن الأمور التي تدل على أن الرسول أسّس دولةً ومارس الحكم. فبعد أن استقر المقام للنبي في المدينة، عمل على وضع دستورٍ يحدِّد طُرق التعاطي مع الجماعات المختلفة. وكان هناك مجموعةٌ من الصكوك والرسائل والمعاهدات التي تحدِّد العلاقات بين السلطة المركزية في المدينة وبين مكوِّنات المدينة، ثم مع قبائل العرب في بقية الجزيرة العربية. ومن أمثلة شؤون الحكم التي ظهرت أيام النبي (ص)، مسألة الجهاد لتثبيت السلطان وتوسيع الملك. كذلك الأعمال المتعلقة «بالشؤون المالية، من حيث الإيرادات والمصروفات، ومن حيث جمع المال من جهاته العديدة «الزكاة والجزية والغنائم الخ»، ومن حيث توزيعه، وكان له (ص) سُعاةٌ وجُباةٌ، يتولّون له ذلك... وهذه أهم مقوِّمات الحكومات»[٤]. ونذكر نقلاً عن الشيخ علي عبد الرازق ما روى الطبري بإسناده، أن النبي (ص) وجّه إمارة اليمن وفرّقها بين رجاله، وأفرد كل رجلٍ بحيّزٍ، واستعمل عمر بن حزم على نجران، وخالد بن سعيد بن العاص على ما بين نجران ورمع وزبيد، وعلى مأرب أبا موسى الأشعري... وغيرهم[٥].

المبحث الثاني: إشكالية التلازم بين الأمة والدولة في الإسلام

هل هناك تلازمٌ بين الأمّة والدولة في الإسلام؟ هذا السؤال يثير مسألةَ نسبة الدولة إلى الأمّة، ومعرفة إذا كان ثمة انتماءٌ واحدٌ يستبطن البعد العقيدي الثقافي الحضاري، والبعد السياسي التنظيمي في آن معاً. بدايةً، من الثابت أن نشوء الأمّة قد حصل بفعل نشوء

(١) هيثم مزاحم، «**مونتغمري وات**»، م. س، صص ١٨٣ ـ ١٨٤.
(٢) محمود مصطفى حلاوي، **معالم الحضارة...**، م. س، ص ١٧٦.
(٣) الشيخ محمد مهدي شمس الدين، «**نظام الحكم والإدارة في الإسلام**»، م. س، ص ٢٢.
(٤) الشيخ علي عبد الرازق، «**الإسلام وأصول الحكم**»، م. س، ص ٨٢.
(٥) م. ن، صص ٨٢ـ٨٣.

الدولة. فقبل الإسلام، كانت البلاد العربية تحوي أصنافاً مختلفةً من القبائل العربية، متباينةَ اللهجات والجهات والوحدات السياسية، منها ما كان خاضعاً للدولة الرومانية، أو للدولة الفارسية، ومنها ما كان قائماً بذاته مستقلاً. كل ذلك كان يعني، بالضرورة، تبايناً كبيراً بين تلك الجماعات، في مناهج الحكم، وأساليب الإدارة، وفي الآداب والعادات، وفي كثيرٍ من مرافق الحياة الاقتصادية والمادية. هذه الأمم المتنافرة قد اجتمعت كلها في زمن النبي (ص) حول دعوة الإسلام، وتحت لوائه، تربطهم وشيجةٌ واحدةٌ من الدين، وصاروا دولةً واحدةً، ذات زعيمٍ واحدٍ، هو النبي عليه السلام.

مع محمّدٍ في المدينة غدا الإسلام دين المجتمع السياسي، و«كلما كانت السنوات تمرّ، كان الدين الإسلامي يتغلغل أكثر فأكثر في الحياة العامة، وإن أفراد تلك الجماعة السياسية المدينية الفريدة لم يملكوا طريقةً في وصفها، أكثر من استخدام مصطلح (الأمّـة)»[1]. إن من يربط بين المفهومين، لا يفصل بين هوية الدولة الإسلامية وهوية الأمّة، فالصفتان، برأيه، متلازمتان، ولا دولة بدون أمّة، فالدولة الإسلامية تحمل هوية الأمّة الإسلامية. ويشدّد بعض الباحثين والمفكرين والفقهاء المسلمين على الملازمة بين وحدة الأمّة ووحدة الدولة، لأن المسلمين، برأيهم، أمّةٌ واحدةٌ فيجب أن تكون لهم دولةٌ واحدة. ومن هؤلاء: الشيخ محمد رشيد رضا، الذي يقول في كتابه «الخلافة»: «أصل الشرع أن يكون رئيس الحكومة ـ وهو الإمام ـ واحداً، وهذا أمرٌ إجماعيٌّ عند جميع الأمم كالمسلمين». وقوله: «وحدة الإمامة تتبع وحدة الأمّـة»[2]. ومنهم السيد محمد حسين الطبطبائي الذي يقول: «في ظلال الحكم الإسلامي، لا يجوز تفكيك الوطن الإسلامي إلى مقاطعاتٍ وأجزاء مفصولةٍ بعضها عن بعضٍ... ولا يمكن أن تؤثر الضرورات الاجتماعية على حكم هذه المسألة... ولا يكفي ايجاب الاتحاد والتكافل والمؤازرة بين أجزاء الوطن الإسلامي وبين مقاطعات البلاد، من دون وجود وحدةٍ إسلاميةٍ سياسيةٍ وإداريةٍ شاملةٍ، وإزاحة الحدود الجغرافية والقومية المفترضة»[3].

وهناك اتجاهٌ مخالفٌ تماماً لهذا الرأي، يرفض الربط بين وجود الأمّة ووجود الدولة. والأمّة المقصودة هي الأمّة بالمعنى الحديث للكلمة، إذ إن الوحدة الدينية العامة هي

(١) مونتغمري وات، «**محمد النبي ورجل الدولة**»، م .س، ص ١٣٧.

(٢) محمد رشيد رضا، «**الخلافة**»، نشر: الزهراء للإعلام العربي، ١٩٨٨، صص ٥٦ و٦٠.

(٣) محمد حسين الطبطبائي، «**نظرية الحكم والسياسة في الإسلام**»، ترجمة وتقديم الشيخ محمد مهدي الآصفي، بيروت:الدار الإسلامية، ١٩٨٢، صص ٧١ـ٧٣.

وحدةٌ روحيةٌ ومعنويةٌ تتحقّق على مستوىً أرفع من مستوى المنفعة الاجتماعية. وهي لا تحتاج إلى وسيلة الحكومة بمقتضى طبيعتها. والتمييز كان قاطعاً بين الأمّة بمعناها الديني والأمّة بالمعنى الاجتماعي التاريخي في كتابات بعض زعماء الفكر في القرون الوسطى العربية الإسلامية، خصوصاً مع المسافة المتزايدة بين فكرة الأمة الإسلامية وواقع الأمم أو الدول الإسلامية.

وبرأي الشيخ محمد مهدي شمس الدين، ليس ثمة ملازمةٌ بين الدولة والأمّة، فحيث أمّةٌ إسلاميةٌ لا دولةً إسلاميةً بالضرورة. فيمكن ألا توجد الدولة وتكون الأمّة موجودةً ومستمرة. فالأمّة الإسلامية هي واقعٌ موضوعيٌّ بشريٌّ عقديٌّ ثقافيٌّ حضاريٌّ، وُجد بالإسلام ولم توجده الدولة[1]. فقد وُجدت دائماً دولٌ إسلاميةٌ أو جماعاتٌ خارج الدولة مستقلةٌ بذاتها، خارجةٌ على الدولة، لأن الدولة من وجهة نظرها غير شرعية[2]. كل ذلك كان يحدث على أرضيةٍ راسخةٍ ثابتةٍ هي «الأمّة الإسلامية الواحدة»، فلم تتجزأ الأمّة الإسلامية، واستمرّ المسلمون أمّةً واحدةً في ظل تعدُّد السلطات السياسية التي كانت تحكمهم[3]، وفي إحساسهم السياسي إزاء الأخطار الكبيرة (سقوط الأندلس، الهجمة الصليبية، اجتياح قوى الاستعمار الغربي، نكبة فلسطين...)[4].

رأيُ الشيخ محمد مهدي شمس الدين، كما رأيُ العديد من المفكرين المسلمين المماثل له قابلٌ للنقاش. إذ نرى أنه من المؤكد أن نشوء الأمّـة الإسلامية قد حصل بفعل الدولة، نتيجة وجود عاملٍ أساسيٍّ هو الدين. وقد أمّن هذان العاملان (الدولة والدين) استمرار وجود الأمّة عبر صنع التاريخ المشترك، والتطلعات المشتركة، والثقافة المشتركة. هذه الثقافة التي لعب القرآن دوراً أساسياً في وضع عناصر مشتركةٍ لها، رغم تباين المذاهب والأقاليم، وأحياناً كثيرة اللغات. إنما مع زوال الدولة الواحدة، هل ما زال المسلمون أمّة واحدة؟ بالتأكيد، لا أمّةً إسلاميةً بالمعنى القومي، فهم لا يشتركون لا بالدولة ولا باللغة ولا بالأرض ولا بالعرق ولا بالعادات، ولا يملكون إرادةً لعيشٍ مشتركٍ، ولبناء مجتمعٍ موحَّد. المسلمون لا يملكون سوى ذكرى تاريخٍ مشترك. لكن لو أخذنا الأمّة بالمعنى الديني، أي مجموع المؤمنين بالإسلام، يجمعهم إيمانٌ بربٍّ واحدٍ،

(١) محمد مهدي شمس الدين، «**مفهوم الأمة ومشروعية تعدد الدول**»، م. س، صص ٢٠ـ٢١.

(٢) م. ن، ص ٢٤.

(٣) م. ن، ص ٢٥.

(٤) م. ن، ص ٢٦.

وكتابٍ واحدٍ، ورسولٍ واحدٍ، وروابط حضاريةٍ وعقديةٍ وثقافيةٍ واحدةٍ، عندها يمكن القول إنهم أمةٌ إسلاميةٌ واحدة.

الخاتمة

يرفض كثيرٌ من المفكرين المسلمين ضرورة وجود الدولة في الإسلام، أو ربطها بمفهوم الأمّة. ويرون أن تلك الوحدة التي وجدت زمن النبي عليه السلام لم تكن وحدةً سياسيةً بأي وجهٍ من الوجوه، ولا كان فيها معنى من معاني الدولة والحكومة، بل لم تعدُ أبداً أن تكون وحدةً دينيةً خالصةً من شوائب السياسة. هي وحدة الإيمان والمذهب الديني، لا وحدة الدولة ومذهب الملك[1]، ﴿وَاذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنتُمْ أَعْدَاءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُم بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا وَكُنتُمْ عَلَىٰ شَفَا حُفْرَةٍ مِّنَ النَّارِ فَأَنقَذَكُم مِّنْهَا﴾ (آل عمران ١٠٣).

وعلي عبد الرازق في كتابه «الإسلام وأصول الحكم» هو أبرز من ذهب هذا المذهب، لكنه برأينا وقع في مفارقةٍ كبيرةٍ وهو يسعى لنفي الصبغة السياسية عن الوحدة التي كان الرسول على رأسها. وهو يرى أن الرسول أقام وحدةً دينيةً لا سياسية. وهو إذ أراد نفي وجوب إقامة الدولة الدينية، وقع في خطأ الخلط بينها وبين الدولة التي أقامها الرسول. لقد أنشأ الرسول دولةً سياسيةً بكل ما للكلمة من معنى، حتى وإن اختلفت مقوِّماتها عن مقوِّمات الدولة الحديثة. فالدولة الحديثة لم تكن قد ظهرت في ذلك العصر، بل بدأت بالتبلور في أوروبا بعد مؤتمر وستفاليا كما أشرنا في سياق البحث. هل كانت هذه الدولة دينيةً بحتةً أم أنها مدنيةٌ تسير بهدي الشريعة، يحكمها نبيٌّ يوحى إليه في أمور الدين كما في أمور الدنيا؟ إن تأسيسها من قِبل نبيٍّ مرسلٍ من الله لا ينفي أنها دولةٌ تهتم بشؤونٍ دنيويةٍ، وأن الرسول لم يكن قائداً دينياً فحسب، بل كان قائداً سياسياً وعسكرياً بامتياز. يقول نصري الصايغ في كتابه «محمد، السيرة السياسية» إن «اقتصار علي عبد الرازق على نبوَّة محمّدٍ فقط من دون «الملك»، لا يعصم رأيه عن الخطأ. فمحمّدٌ في المدينة كان قائداً سياسياً عمل على تأييد دعوته بوسائل أتاحتها بيئة المدينة وظروفها وبنيتها. باتت منصة غزواتٍ وقتالٍ وجولاتٍ أباحتها آياتٌ قرآنيةٌ مدينية»[2]. لقد وقع عبد الرازق في تناقضٍ، إذ أثبت معالم الحكم والسياسة اللذين مارسهما محمّدٌ، ثم نفى صفة الدولة عن الكيان

(١) علي عبد الرازق، «**الإسلام وأصول الحكم**»، م. س، ص ١١١.

(٢) نصري الصايغ، **محمد...**، م. س، ص ٣٨٩.

الذي أنشئ في المدينة وتوسع فيما بعد ليشمل الجزيرة العربية. يقول في كتابه «الإسلام وأصول الحكم»: «تلك القواعد والآداب والشرائع التي جاء بها النبي عليه السلام، كان فيها بعض أنظمةٍ للعقوبات وللجيش والجهاد وللبيع والمداينة والرهن، ولآداب الجلوس والمشي والحديث وكثيرٍ غير ذلك. فجمع العرب على تلك القواعد الكثيرة، ووحّد بين مرافقهم وآدابهم وشرائعهم إلى ذلك الحدِّ الواسع... وقد وحَّد أنظمتهم المدنية، وجعلهم بالضرورة وحدةً سياسيةً، فقد كانوا إذن دولةً واحدةً، وكان النبي عليه السلام زعيمها وحاكمها... لكن إذا تأمَّلت، وجدت أن كل ما شرعه الإسلام من أنظمةٍ وقواعد وآدابٍ، لم يكن من أساليب الحكم السياسي، ولا من أنظمة الدولة المدنية... إنما هو شرعٌ خالصٌ لله تعالى[1]... العرب مع ذلك ما برحوا أمَماً متباينةً، ودولًا شتى[2]... لم يكد عليه السلام يلحق بالرفيق الأعلى حتى أخذت تبدو جليّةً واضحةً أسبابُ ذلك التباين بين أمم العرب، وعادت كل أمّةٍ منهم تشعر بشخصيتها المتميزة... كان خضوعهم له خضوع عقيدةٍ وإيمانٍ، لا خضوع حكومةٍ وسلطان»[3].

بقراءة هذا الكلام يتضح التناقض في كلام عبد الرازق. فلو كان خضوع القبائل العربية التي ارتدَّت خضوع إيمان، لما انشقّت عن الدولة بعد موت النبي، إنما ردَّتها هي خروجٌ على سلطة الدولة لما ظنّوا منها ضعفاً بموت الرسول (ص).

إن عدم اكتمال كل عناصر الدولة في هذا الكيان لا ينفي عنه صفة الدولة، وإن كانت دولةً مغايرةً للشكل المعاصر للدول، بل هي تماثل أشكال الحكم التي كانت سائدةً في ذلك العصر. لكن الثابت أن لا القرآن ولا الرسول يفرضان إقامة الدولة. والأمّة موجودةٌ بحكم اكتساب جماعة المسلمين هويةً متميزةً عن غيرهم بسبب رابط الدين والايمان بوحدانية الله وبنبوّة محمّد (ص). كان وجود الدولة ضرورياً لبناء الأمّة حيث إن تعنُّت قريشٍ ورفضها الدين الجديد جعلا إقامة الأمّة بالدعوة فقط أمراً مستحيلاً. لكن الثابت هو استمرار الأمّة كرابطٍ معنويٍّ شعوريٍّ يملك تاريخاً مشتركاً وعقيدةً واحدةً بعد زوال الدولة.

قاد النبي محمد (ص) دولةً عظيمةً، وقام بحياكة النسيج الفكري للأمّة، وأضحى الإيمان بالرسول يعني الانخراط الكامل في هذه المسيرة. لم ينفرد النبي بالقيادة، رغم

---

(١) الشيخ علي عبد الرازق، «**الإسلام وأصول الحكم**»، م. س، ص ١١٢.

(٢) م. ن، ص ١١٣.

(٣) م. ن، ص ١١٤.

الرسالة الربّانية التي كان يحملها، بل كان يسمح للأمّة بأن تشارك سياسياً واجتماعياً في عملية بناء الدولة الإسلامية، اعترافاً بأهمية الدور الملقى على عاتق هذه الأمّة بضرورة مشاركتها الفعّالة في صياغة المجتمع الإسلامي الحقيقي وبنائه. هذه المشاركة هي الشورى في المفهوم القرآني، وهي تُشعِر الجماعة بدورها الإيجابي في التجربة والبناء.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- ابن الأثير، «**الكامل في التاريخ**»، الجزء الأول، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٨٧.

- ابن خلدون، «**المقدمة**»، تحقيق علي عبد الواحد وافي، القاهرة: نشر لجنة البيان العربي، ١٩٦٥.

- الأرسوزي، زكي، «**المؤلفات الكاملة**»، ستة أجزاء، دمشق، ١٩٧٢-١٩٧٦.

- برو، فيليب، «**علم الاجتماع السياسي**»، ترجمة د. محمد عرب صاصيلا، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، ٢٠٠٦.

- بلقزيز، عبد الإله، «**الدولة والدين في الاجتماع العربي الإسلامي**»، بيروت: منتدى المعارف، ٢٠١٥.

- بلقزيز، عبد الإله، «**تكوين المجال السياسي الإسلامي، النبوة والسياسة**»، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٥.

- البيطار، نديم، **حدود الهوية القومية**، نقد عام، بيروت: بيسان للنشر والتوزيع والاعلام، الطبعة الثانية، ٢٠٠٢.

- البيطار، نديم، «**من التجزئة إلى الوحدة**»، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٧٩.

- جعيط، هشام، «**في السيرة النبوية، الوحي والقرآن والنبوة**»، بيروت: دار الطليعة، الطبعة الخامسة، ٢٠١٥.

- حلاوي، محمود مصطفى، «**معالم الحضارة في عصر صدر الإسلام**»، بيروت: شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم للطباعة والنشر والتوزيع، د ت.

- خالد، محمد خالد، «**من هنا نبدأ**»، بيروت: دار الكتاب العربي، ط ١٢، ١٩٧٤.

- رضا، محمد رشيد، «**الخلافة**»، نشر: الزهراء للإعلام العربي، ١٩٨٨.

- زريق، قسطنطين، «**الأعمال الفكرية العامة للدكتور قسطنطين زريق**»، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط ٣، ٢٠٠١.

- سروش، عبد الكريم، «**بسط التجربة النبوية**»، ترجمة أحمد القبانجي، بيروت: مؤسسة الانتشار العربي، الطبعة الأولى، ٢٠٠٩.

- سعادة، أنطون، **الأعمال الكاملة**، الجزء الخامس ١٩٣٨، «**نشوء الأمم**»، بيروت: دار سعادة للنشر، ١٩٩٩.

- شتراير، جوزيف، «**الأصول الوسيطة للدولة الحديثة**»، ترجمة محمد عيتاني، بيروت: دار التنوير، ١٩٨٢.

- شكر، زهير، «**الوسيط في القانون الدستوري**»، الجزء الأول، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، ١٩٩٤.

- شمس الدين، محمد مهدي، «**مفهوم الأمة ومشروعية تعدد الدول**»، بيروت: مؤسسة الإمام شمس الدين للحوار، الطبعة الأولى، ٢٠١٧.

- شمس الدين، محمد مهدي، «**نظام الحكم والإدارة في الإسلام**»، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، ١٩٩١.

- الصايغ، نصري، «**محمد، السيرة السياسية**»، بيروت: دار الفارابي، ٢٠١٨.

- الصدر، محمد باقر، «**الإسلام يقود الحياة**»، بيروت: دار التعارف للمطبوعات، د. ت.

- الطبطبائي، محمد حسين، «**نظرية الحكم والسياسة في الإسلام**»، ترجمة وتقديم الشيخ محمد مهدي الآصفي، بيروت: الدار الإسلامية، ١٩٨٢.

- عبد الرازق، علي، «**الإسلام وأصول الحكم**»، بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون، عمان: دار العرب للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ٢٠١٥.

- عبد الرؤوف، فيصل، «**الدولة في الإسلام ومتطلبات العصر الحديث**»، تحرير عمر الأيوبي، بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون، الطبعة الأولى، ٢٠١٧.

- عبد الكريم، خليل، «**الإسلام بين الدولة الدينية والدولة المدنية**»، سينا للنشر، ط ١، ١٩٩٥.

- عبد الله، عبد الغني بسيوني، «**النظم السياسية**»، بيروت: الدار الجامعية، ١٩٨٤.

- العلي، صالح أحمد، «**الدولة في عهد الرسول**»، بغداد: مطبعة المجمع العلمي العراقي، ١٩٨٨.

- فروخ، عمر، «**العرب والإسلام**»، بيروت، ١٩٩٥.

- كاهن، كلود، «**تاريخ العرب والشعوب الإسلامية**»، بيروت: دار الحقيقة، ١٩٧٢.

- لاسكي، هارولد، «**الدولة في النظرية والتطبيق**»، ترجمة أحمد غنيم، بيروت: دار الطليعة، ط ٢، ١٩٦٣.

- مزاحم، هيثم، «**مونتغمري وات والدراسات الإسلامية**»، بيروت: جداول، ٢٠١٧.

- نصار، ناصيف، «**تصورات الأمة المعاصرة**»، مكتبة الفكر الاجتماعي، بيروت: دار أمواج، توزيع مكتبة بيسان، ط٢، كانون الثاني ١٩٩٤.

- نصار، ناصيف، «**مفهوم الأمة بين الدين والتاريخ: دراسة في مدلول الأمة في التراث العربي الإسلامي**»، بيروت: دار الطليعة، ط٥، ٢٠٠٣.

- وات، مونتغمري، «**محمد النبي ورجل الدولة**»، دمشق: دار التكوين، ٢٠١٤.

المصادر والمراجع باللغة الأجنبية

- Burdeau, Georges, (1980): Traité de science politique, tome 2: l’état, Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence, 3ème édit.
- Prelot, Marcel, (1969): Institutions politiques et droit constitutionnel, Paris, édit. Dalloz, 4ème édit.
- Weber, Max, (1991): Le savant et le politique, Alger, ENAG édit.

الإدارةُ الصفِّيّة

مفهومُها، عناصرُها، مشكلاتُها

د. محمد صدرالدين حجازي
الجامعة اللبنانية
كليّة الفنون الجميلة والعمارة

ملخّص: في هذه الدراسة تمّ تسليط الضوء على جانبٍ رئيسٍ من جوانب العمليّة التعليميّة التعلّمية، عنيت به الإدارة الصفيّة التي تنظّم العلاقة بين المعلّم والمتعلّم داخل الصف وخارجه، بهدف إبراز أهميّة الإدارة الصفيّة ودورها في العمليّة التعليميّة التعلّمية، من خلال التعرُّف إلى مفهوم الإدارة الصفيّة وخصائصها ومرتكزاتها والعوامل المؤثِّرة فيها، وإلى دور المعلّم ومواصفاته في الإدارة الصفيّة الناجحة، كذلك إلى أهم المشكلات التي يمكن أن تعترض تحقيق إدارةٍ صفيّةٍ ناجحةٍ، وعلاقة الإدارة الصفيّة بالإدارة المدرسية، علّنا بذلك نستطيع أن نقدِّم دراسةً مفيدةً تساهم في الإضاءة على بعض الجوانب الجوهرية التي تساعد في تقديم صفٍّ ناجحٍ من خلال امتلاك القدرة على حسن إدارته.

مقدّمة

تُعَدُّ المدرسةُ المؤسسةَ الاجتماعيةَ الوحيدةَ القادرةَ على إعداد جيلٍ سليمٍ عقلياً، صحيحٍ جسميّاً، مطمئنٍّ نفسيّاً، متسلّحٍ علميّاً. من هنا كان عمل المعلّم في المدرسة من أخطر المهام الاستراتيجية التي تؤثِّر في حاضر الأمة ومستقبلها، بسبب ما يتركه من تأثيرٍ على المتعلّمين، بعلمه، وطريقة تدريسه، وإدارته لصفّه، وتعامله مع متعلّميه.

إن التعلّم الحقيقي الفعّال لا يمكن أن يتمّ في صفٍّ تسوده الفوضى والاضطراب، أو تسيطر عليه أجواء القلق والتوتُّر، أو تنتشر بين متعلّميه حالةٌ من الاسترخاء والفتور وعدم الاكتراث بما يجري. وبغير القدرة على إدارة الصف يفقد المعلّم جانباً مهمّاً من

جوانب التعلّم. وهناك ترابطٌ وثيقٌ بين قدرة المعلّم على إدارة الصفِّ، وما يتمتع به من سماتٍ ومزايا شخصيّةٍ، فالشخصيّة الهادئة المتّزنة الموسومة باللباقة والحزم وحسن التصرّف، أقدر على إدارة الصف من المعلّم السريع الانفعال، وغير القادر على التحكُّم في انفعالاته. كما إنّ إدارة الصف لا تقتصر على ضبط النظام في الصف، ولكنها تتّسع لتشمل النشاطات التي يُهيِّئها المعلّم بخلْقِه جوّاً اجتماعياً تعاونياً داخل الصفِّ يؤدِّي إلى تعلُّمٍ فعّالٍ، ثم المحافظة على استمرارية هذا الجوِّ الملائم لحدوث النموِّ والتعلّم.

إن الإدارة الصّفِّيّة ليست هدفاً بذاتها، بل إنّها وسيلةٌ أو أسلوبٌ يعتمده المعلّم لضبط حركة الصفِّ، وتفعيل عمليّة التواصل المنتِج مع المتعلّمين، والتغلّب على الحالات السلوكية الناشئة، وذلك من خلال خبرةٍ تعليّميةٍ، وعمليّةِ تخطيطٍ منظّمةٍ، تشمل تنظيم الوقت والأهـداف، وتحضير الوسائل والمواد والأدوات، وتأمين الظروف الملائمة والاستعدادات المسبقة والتوجيهات الواضحة.

وعلى الرغم من أهميّة الإدارة الصفيّة في رفع مستوى التفاعل بين المعلّمين والمتعلّمين، ما ينعكس بدوره على تحقيق الأهداف، كمّاً ونوعاً، بدقةٍ أكبر وشموليّةٍ أوسع، فإن الإدارة الصفيّة لم تأخذ الحيِّز المطلوب من الاهتمام والفعّاليّة في البحث عند بعض المعلّمين والتربويين أنفسهم، من هنا تنبع مشكلة هذا البحث التي يمكن أن نبلورها بعدّة تساؤلاتٍ:

ما هو دور الإدارة الصفّيّة في تفعيل العمليّة التعليميّة التعلّمية؟ وإلى أي مدىً تساعد المعلّم في إنجاز مهمته التعليميّة بنجاحٍ، وتحقيق الأهداف التعليميّة لدى المتعلّمين؟ وكيف يمكن للإدارة الصفيّة أن تلعب دورها في ضبط السلوك التعليمي لدى المتعلّمين؟ وما هي العوامل التي تلعب دورها أو تترك أثرها في عمليّة تحقيق إدارةٍ صفيّةٍ ناجحة؟

انطلاقاً من هذه التساؤلات وغيرها، اعتمدنا البحث في موضوع الإدارة الصّفِّيّة، منطلقين من القناعة بأهميّة وجود هذا الدور الفاعل لـلإدارة الصفِّيّة في رفع مستوى الإنتاجية عند المتعلّمين. وقد أفترضنا وجود علاقةٍ تفاعليةٍ تصاعديةٍ بين الإدارة الصفِّيّة والعمليّة التعليميّة التعلّميّة. فكلما كانت الإدارة الصفِّيّة مبنيةً على قواعد وأسسٍ مخطّطةٍ وصحيحةٍ، كلما كان مستوى العمليّة التعليميّة التعلّميّة أكثرَ فعّاليةً وأغزرَ إنتاجية.

المحور الأول: الإطارُ المفاهيميُّ للإدارةِ الصّفِّيّة

أولاً: مفهوم الإدارة الصّفِّيّة

تُعدُّ إدارة الصفِّ فنّاً وعلماً، فمن الناحية الفنّية تعتمد هذه الإدارة على شخصيّة المعلّم وأسلوبه في التعامل مع المتعلّمين في داخل الصفِّ وخارجه، وتُعدُّ إدارة الصفِّ عِلْماً بذاته، بقوانينه وإجراءاته.

وهي، أي الإدارة الصّفِّيّة، مجموعةٌ من الأنماط السلوكية التي يستخدمها المعلّم لكي يوفِّر بيئةً تعليميةً مناسبةً، ويحافظ على استمرارها بما يمكّنه من تحقيق الأهداف التعليميّة المنشودة، كما يمكن تعريف الإدارة الصّفيّة بأنها مجموعةٌ من النشاطات التي يسعى المعلّم من خلالها إلى تعزيز السلوك المرغوب فيه لدى المتعلّمين، وإلغاء السلوك غير المرغوب فيه لديهم وحذفه[(١)].

وهناك تعريفٌ يرى أن الإدارة الصفيّة تمثل مجموعةً من النشاطات التي يسعى المعلّم من خلالها إلى توفير جوٍّ صفّيٍّ تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلّم ومتعلّميه، وبين المتعلّمين أنفسهم داخل غرفة الصّف[(٢)].

وهناك تعريفٌ آخر يرى أن إدارة الصفّ هي إحدى الركائز الرئيسة لعمليّة التعليم والتعلّم، فقد اعتبرها سافير وغوير (Saphier and Gower) إحدى المهارات الضرورية للتعليم الفعّال، حيث تهتم بعناصر مهمةٍ، مثل جذب انتباه المتعلّمين، والمحافظة على التواصل ما بين المعلّم والمتعلّم، إضافةً إلى بناء علاقاتٍ إنسانيةٍ سليمةٍ بين المعلّم والمتعلّمين[(٣)].

وقد عرّف (عبد الحميد، ١٩٨٢) إدارة الصف بأنها مجموعةٌ من الأنشطة التي يستخدمها المعلّم لتنمية الأنماط السلوكية المرغوبة عند المتعلّمين، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، وخلق جوٍّ اجتماعيٍّ إيجابيٍّ، وتحقيق نظامٍ اجتماعيٍّ فعّالٍ داخل الصف، والمحافظة على استمراريته[(٤)].

(١) سيد البحيري، **الإدارة المدرسية والمعلم**، ص ٣.

(٢) محمد شريف عابدين، **دور الإدارة بالأهداف في تطوير الكفاية الإدارية والمهنية لمدير المدرسة**، ص ١٥٣.

(٣) م. ن، ص ١٥٤.

(٤) زيد الهويدي، **مهارات التدريس الفعّال**، ص ١٥.

وهناك من يُعرِّفها بأنها مجموعةُ النشاطات التي يقوم بها المعلّم لتأمين النظام في غرفة الصف والمحافظة عليه. ويلاحظ في هذا التعريف أنّه يقوم على أساس تركيز مهمة الإدارة الصفيّة عند المعلّم، وينظر إلى الإدارة على أنها موجهةٌ نحو حفظ النظام الصفِّي فقط، فهو تعريفٌ يستند إلى الفلسفة التسلُّطية في الإدارة من جهةٍ، وهو محدودٌ في مضمونه من جهةٍ أخرى[1].

فيما يرى تعريفٌ آخر أن الإدارة الصفيّة هي «مجموعةٌ من النشاطات التي يؤكد فيها المعلّم على إتاحة حريّة التفاعل للمتعلّمين في غرفة الصف»[2]. ويتبيّن من هذا التعريف انه يأخذ الاتجاه الفوضوي في الإدارة الذي يؤمن بإعطاء الحرية المطلقة للمتعلّمين في غرفة الصف، وهو اتجاهٌ متطرفٌ. أما من وجهة نظر أصحاب المدرسة السلوكية في علم النفس، فإنّ إدارة الصفِّ، كما أشرنا سابقاً، تمثِّل مجموعةً من النشاطات التي يسعى المعلّم من خلالها إلى تعزيز السلوك المرغوب فيه لدى المتعلّمين، ويعمل على إلغاء السلوك غير المرغوب فيه لديهم وحذفه.

وإذا أخذنا غرفة الصفِّ وموجوداتها بعين الاعتبار، قلنا إنّ الإدارة الصفيّة هي ما يقوم به المعلّم داخل هذه الغرفة من أعمالٍ لفظيّةٍ أو عمليّةٍ من شأنها أن تخلق جواً تربوياً، ومناخاً ملائماً يمكّن المعلّم والمتعلّم معاً من بلوغ الأهداف التعليميّة المتوخّاة، والتي من شأنها أن تُحدث تغييراً نحو الأفضل في سلوك المتعلّم. وبذلك يمكن تحديد مفهوم إدارة الصف على أنها تلك العمليّة التي تهدف إلى توفير تنظيمٍ فعّالٍ، وذلك من خلال توفير جميع الشروط اللازمة لحدوث التعلّم لدى المتعلّم بشكلٍ فعّال.

ثانياً: خصائصُ الإدارةِ الصفِّيّة

إذا كانت الإدارة الصفيّة تؤدّي إلى توفير تنظيم الجو الفعّال داخل غرفة الصف، من خلال توفير جميع الشروط اللازمة لحدوث التعلّم الفعّال لدى المتعلّمين دون أية كلفةٍ تخرجها عن واقعيتها، فإن الإدارة الصفيّة في هذا المجال تتّفق مع غيرها من أنواع الإدارة من حيث إنها تهدف إلى بلوغ أفضل النتائج وبأقل كلفةٍ ممكنةٍ من الوقت والجهد معاً. إلّا أن الإدارة الصفيّة لها خصائص ومميِّزاتٌ تميِّزها عن غيرها من أنواع الإدارة، وأهم هذه الخصائص:

---

(١) محمد سليمان، **اتجاهات في أصول التدريس بمدرسة التعليم الأساسي**، ص ٧.

(٢) رضوان عيد، «**الإدارة الصفية: مفهومها، أنماطها، وعناصرها**»، **مجلة المعلّم**، ص ١٩.

١ ـ أهميّةُ العلاقاتِ الإنسانيةِ القائمةِ بين المعلّم والمتعلّم:

ما دام الإداري يتعامل مع الناس، لذا كانت العلاقة الإنسانية معهم ذات شأنٍ بالغٍ في نجاحه، وبلوغه الأهداف التي يسعى إليها، ومع أهميّة هذه العلاقة إلا أنّه يجب ألّا تطغى على كل ما عداها، وبخاصةٍ على حساب العمل والإنجاز، والقيام بالواجبات المترتبة على الفرد، وعليه يجب ألّا يسمح المعلّم لأي متعلّمٍ بالتقاعس عن القيام بواجبه أو التعدِّي على غيره، بدافع الحرص على العلاقات الإنسانية مع المتعلّمين والحفاظ عليها. فمن واجب المعلّم أن يعمل على تنمية العلاقات الإنسانية بشكلٍ سليمٍ بينه وبين متعلّميه، وبين متعلّميه بعضهم مع بعضٍ، وبين المعلّمين أنفسهم، ومع أولياء الأمور، على أن يسود هذه العلاقات الاحترام المتبادل، وأن تقوم على أساسٍ من التفاعل المستمر والبنَّاء مع جميع من له صلةٌ بتربية المتعلّم وتنشئته، سواء أكان داخل المدرسة أم خارجها.

٢ ـ الصعوبةُ في ما يحدثُ من تغييرٍ في سلوكِ المتعلّمِ وفي تقويمِ هذا التغيير:

هناك صعوبةٌ بالغةٌ تعترض المعلّم إذا ما أراد أن يقيس مدى ما حدث من تغيُّرٍ في سلوك متعلّميه، سواء أكان ذلك على الصعيد المعرفي أم على صعيد ما امتلكوه من مهاراتٍ واتجاهاتٍ، وقِيَمٍ ومُثُلٍ، وكذلك الحال إذا ما أراد أن يحدِّد أداة القياس التي يريد استعمالها، وكذلك تصميم أداة القياس هذه، وبناءها. وترجع هذه الصعوبة إلى عوامل خارجيةٍ تؤثِّر على إنجاز المعلّم في هذا المجال، وكذلك إلى أنّ بعض نتائج عمل المتعلّم لا يظهر مداها في وقتٍ يسيرٍ، وإنّما تحتاج إلى مزيدٍ من الوقت والجهد والمتابعة حتى يصبح أثرها ظاهراً للعيان، مثل اكتساب القِيَم والمُثُل والعادات والمهارات، والقدرة على توظيفها في السلوك ما دمنا نعتبر أن التربية هي تغيُّرٌ في السلوك نحو الأفضل[1].

٣ ـ الاهتمامُ والتركيزُ على مستوى التأهيلِ العلميِّ والمسلكيِّ للمعلِّم:

إن الكفاية أمرٌ ضروريٌّ إذا ما أراد أيُّ إداريٍّ أن ينجح في عمله، وهي أكثر أهميّةً بالنسبة للإدارة الصفيّة، وذلك لتعدُّد الجوانب التي يتعامل معها المعلّم، وبخاصةٍ عامل العلاقة الإنسانية التي يجب أن تسود بينه وبين متعلّميه وزملائه.

(١) محمد عبد الرحيم عدس، **الإدارة الصفية في المدرسة المنفردة**، ص٣٩.

٤ـ الإدارةُ الصفيّةُ عمليّةٌ شاملةٌ تضمُّ عدة عملياتٍ متداخلةٍ ومعقَّدة:

لا بد لنا من أجل النجاح في الإدارة الصفيّة أن نتعامل مع جهاتٍ أخرى لها تأثيرها على المتعلّمين، وتتعامل هي معهم أيضا، ومنها أولياء الأمور، والهيئات الاجتماعية الأخرى كالجمعيات والنوادي... فيكون هناك تنسيقٌ قدر الإمكان بين هذه الجهات لما فيه مصلحة المتعلّمين، وبشكلٍ نتجنَّب معه أيَّ تعارضٍ قد ينشأ بين ما تقدِّمه هذه المؤسسات، وما يقدِّمه المعلّم داخل حجرة الصف، وإنما يكون ما يُقدَّم للمتعلّمين متكاملاً بعضه مع بعضٍ، ومن أيِّ مصدرٍ كان[١].

٥ـ أهميّةُ التفاعلِ بين المعلّمِ والمتعلّمِ داخل البيئةِ الصفِّيّة:

إنّ عمليّة التفاعل بين المعلّم والمتعلّم داخل البيئة الصفِّيّة تتطلب من المعلّم الاهتمام بأمورٍ، منها:

على المعلّم أن يهتمَّ بغرفة الصف، حيث يقضي المتعلّمون فيها معظم يومهم المدرسي، وفيها تتمُّ عمليّة التعلّم والتعليم، والتفاعل الصفي بين المعلّم والمتعلّمين من جهةٍ، وبين المتعلّمين أنفسهم من جهةٍ أخرى. ويتناول اهتمام المعلّم بغرفة الصف صلاحيَّتَها من حيث البناء، والإضاءة، والتهوية، وتوفُّر الوسائل التعليميّة المناسبة، لما لهذه الأمور من أثرٍ على تفاعل المتعلّمين، وبالتالي على إنجازهم وتحصيلهم، وتوفير الراحة النفسية لهم، ما يوفِّر لهم المناخ الملائم للتعلّم، فيُقبلون عليه بثقةٍ واطمئنان[٢].

والمعلّم فوق ذلك يعمل على تنظيم جلوس المتعلّمين بشكلٍ مريحٍ، يسهِّل حركة التنقل في ما بينهم، ويراعي في ذلك ما قد يكون عند المتعلّمين من مشاكل في البصر، أو السمع، أو الحركة، وطول القامة وقِصَرها، كما إنه معنيٌّ بمعالجة ما قد ينشأ من مشاكل عند المتعلّمين، سلوكيةً كانت أو أكاديميةً، فيعمل على حلِّها. كما يعمل على مراعاة الفروق الفردية بين متعلّميه، بحيث يلقى كلُّ متعلّمٍ ما يتناسب وقدراته واستعداداته، وما يتفق مع ميوله ورغباته.

إن تعاون المعلّم مع نفسه، ومع متعلّميه، وإدارة المدرسة، وزملائه من المعلّمين، وأولياء الأمور قد يسهِّل عليه معالجة الفروق الفردية الناجمة عن عوامل بيئيةٍ، ويبعده عن

(١) م. ن، ص ٦٧.

(٢) م. ن، ص ٧٩.

ارتجال حكمٍ على المتعلّم لا يستند إلى أساسٍ موضوعيٍّ، ويجنِّبه الوقوعَ في ما يُسمّى (خطأ الانطباع الأوّلي)، حيث يحكم العديد من المعلّمين على المتعلّم من أول لقاءٍ معه أو من لقاءاتٍ محدودة[1].

وعلى المعلِّم أن يقوم باختيار الأنشطة اللازمة للمنهاج والمرافقة له، وإعداد الوسائل التعليميّة اللازمة لتعزيز ما تعلّمه المتعلّمون. كما عليه أن يختار الأساليب المناسبة، وأن ينوِّع فيها حتى يحافظ على انتباه متعلِّميه ومتابعتهم لما يقوله أو يعمله. مما سبق يتّضح لنا أن الإدارة الصفيّة تشمل خصائص متعددةً قد لا تشملها أية إدارةٍ أخرى في أية مؤسسةٍ غير تربوية.

ثالثاً: أنماطُ الإدارةِ الصّفيّة

إذا كانت الإدارة الصّفيّة عبارةً عن مجموعةٍ من الأنشطة الجيدة التي تساعد على إيجاد جوٍّ تعليميٍّ واجتماعيٍّ فعّالٍ، فهل هذه الإدارة تقوم دائماً بهذا الدور، أم أنّ هذا الدور الذي تقوم به الإدارة يختلف باختلاف أنماط الإدارة الصّفيّة التي تتنوّع خصائصها ومميِّزاتها؟ ومن هذه الأنماط:

١ ـ النّمطُ التَّسلُّطي:

يتميز هذا النمط بمناخٍ صفيٍّ يتصف بالتسلُّط والخوف، حيث يرى المعلّم نفسه مصدراً رئيساً بل وحيداً للمعلومات، فرأيه هو الأول والأخير، لا يحقُّ لأحدٍ أن يناقشه أو يعترض عليه، فلا يترك للمتعلِّمين فرصةً للتعبير عن آرائهم، أو الإدلاء بما يرونه، ينتظر من تلامذته الطاعة لتعليماته وأوامره المزاجية، ويعتبر أيّ تغييرٍ في نمطه الإداري تحدِّياً لسلطته، فهو الذي يمتلك القدرة على الثواب والعقاب، فيستخدم العنف وأسلوب القهر والاستبداد مع من يخالف أوامره أو يتباطأ في تنفيذها، ويقطع الطريق على كل سؤالٍ يحاول المتعلّم أن يسأله، فالتقرُّب من المتعلّم والوقوف على مشكلاته هو آخر ما يفكر به.

إن هذا النمط التسلُّطي يُفقِد المتعلّم الأمنَ والطمأنينةَ والثقةَ بالنفس، ويشلّ طموحه، ويحدّ من آماله، ويُفقده استقلاليته واعتماده على نفسه، ويجعله يعيش في جوٍّ من القلق والخوف، كما إن استجابته لمعلّمه لا تنبع عن قناعةٍ، وإنما عن خوفٍ من العقاب، ولذا

(١) زيد الهويدي، **مهارات التدريس الفعال**، م. س، ص ٢٢.

تراه إذا غاب معلّمه يُنفِّس عن رغباته المكبوتة، وتسود الفوضى غرفة الصف، فالنظام لا ينبع من داخله، وإنما هو ممليٌّ عليه من الخارج، وقد يلجأ المتعلّم أحيانا للغشِّ، وقد يكره المدرسة ويتسرَّب منها نتيجةً لذلك[1].

وهناك تعريفٌ آخر لنمط الإدارة التسلُّطي، أو كما يسمِّيه البعض النمط الإداري الأوتوقراطي (الاستبدادي)، وهذا النمط عبارة عن مجموعة الإجراءات التي يتبعها المعلّم مع المتعلّم لفرض تحقيق النظام أو المحافظة عليه على حساب العلاقات الإنسانية[2].

٢ـ النمطُ الفوضوي:

يسود هذا النمط لدى المعلّمين ضعيفي الشخصيّة، والمهملِين غير القادرين على جذب انتباه المتعلّمين، فتجد المتعلّمين يتنقلون بين المقاعد المختلفة، ويتصرفون وفقاً لأهوائهم في غرفة الصفِّ من دون الإحساس بوجود ضوابط لتصرفاتهم. أما المعلّم فهو غير مخطِّطٍ وعديم المقدرة على القيام بالجهد اللازم لتقويم سلوك المتعلّمين، غير مبادرٍ، وتكاد شخصيته تذوب بين المتعلّمين بحثاً عن صداقاتٍ معهم، وبذلك تكون إنتاجية العمليّة التربوية ضعيفةً ومتدنِّيةً، ويضيع الوقت في استفسارات المتعلّمين التي لا طائل لها[3].

يمنح المعلّم من خلال هذا النمط الفوضوي (عن رغبةٍ ذاتيةٍ أو غير ذاتية) المتعلِّمين حريةً متناهيةً في توجيه شؤونهم وتعلُّمهم، والتصرُّف كما يحلو لهم دون تدخُّلٍ يُذكر منه، فهم ينتقلون من مكانٍ إلى آخر في الصف، ويخرجون منه دون إذنٍ في الغالب. وهنا تنحرف الحياة الصفيّة عن مسارها الطبيعي نتيجةً لهذا النمط الفوضوي واللّاهادف.

وهناك رأيٌ آخر في النمط الفوضوي أو ما يسميه البعض نمط الإدارة المتساهلة (أو النمط المتهاون أو المتسيِّب)، يصفه بانه مجموعةٌ من الإجراءات أو الأساليب المتَّبعة من قبل المعلّم، والتي تركز على حرية المتعلّم المفرطة، بحيث يثير حالةً من التسيُّب واللامبالاة والفوضى في العمل المدرسي[4].

---

(١) محمد عبد الرحيم عدس، **الإدارة الصّفّية في المدرسة المنفردة**، م. س، ص ٦٨.

(٢) سيد البحيري، **إدارة الصف**، ص ٢٨.

(٣) رضوان عيد، **الإدارة الصفّية: مفهومها...**، م. س، ص ٣١.

(٤) سهيلة محسن الفتلاوي، **تعديل السلوك في التدريس**، ص ١٧٧.

٣ـ النمطُ التقليدي:

ويعتمد هذا النمط على احترام كِبَر السّن، باعتبار المعلّم أكبر سنّاً من متعلّميه، وأفصح منهم بياناً، وأكثرهم خبرةً وتجربةً، ولذا يتوقع من المتعلّمين إطاعتهم له وكأنّه يقوم مقام أبيهم، له الحق في رعاية شؤونهم، ويقوم على ما فيه مصلحتهم، وما عليهم إلا الطاعة والـولاء[1]. كما إنه يحب الحفاظ على القديم لِقدمه، لا يحاول التجديد أو التغيير والتبديل، فيعتبر أية محاولةٍ من هذا القبيل تدخُّلاً في شؤونه، وتعدِّياً على حقوقه، ومثل هذا النمط لا يعطي دوراً للمتعلّم، ولا يعمل على تحفيزه وصقل شخصيته، أو تنمية مواهبه[2].

٤ ـ النمطُ التعاونيُّ العادلُ (أو ما يُسمِّيه البعضُ بالأسلوب الديمقراطي):

من أهم سمات هذا الأسلوب هو معاملة المعلّم للمتعلمين كأخوةٍ له، واتخاذه من آراء المتعلّمين ورغباتهم معياراً أساسياً عند اختيار أو تطوير أي نشاطٍ أو عملٍ، وتركيزه على إنسانية المتعلّم والاستجابة لحاجاته.

ويتميز المعلّم الذي يتبع هذا النمط بأنه يحترم كيان المتعلّم، ويتيح له فرصة التعبير والمشاركة، ويساوي بين المتعلّمين، ويشركهم في الأمور التي تهمُّهم، ويحترم آراءهم، ولا يتعصب لرأيه باعتباره معلِّماً، ويعمل على إتاحة جوٍّ يسوده الأمن والطمأنينة بعيداً عن جوِّ الرعب والخوف والانحياز، كما إنه يقدِّر أحاسيسهم، ويأخذ ظروفهم الخاصة بعين الاعتبار حين يتخذ قراراً يمسّ أحدهم أو جميعهم، وغالباً ما يلجأ للإقناع في تعامله معهم، يعمل على تشجيعهم، والكشف عن مواهبهم بالثناء والتقدير، ولا يتعالى عليهم، ولا يرفع الكلفة بينه وبينهم، بل يجعل لكلٍّ منهم حدوداً لا يتخطاها[3].

من هنا نرى أن المتعلّمين يُقبِلون على المعلّم وعلى المدرسة برغبةٍ صادقةٍ، وبهذا يزداد التفاعل في ما بينهم داخل الصف وخارجه، ويمارسون الأنشطة عن طيب خاطرٍ وشعورٍ بالمسؤولية، يدركون واجباتهم ويقومون بها سواء أكان المعلّم حاضراً أمامهم أم غائباً عنهم. والمعلّم هنا لا يعطي الأولوية لحفظ المعلومات والمعارف، ولكنه يعطيها

---

(١) نخله وهبه، **إعداد المعلم الأداة**، ص ٤٨.

(٢) سيد البحيري، **إدارة الصف**، م. س، ص ١٣.

(٣) م. ن، ص. ن.

لفهم المعلومات فهماً صحيحاً وعميقاً، مما يتيح الفرصة أمام المتعلّم لنقل أثر التعلّم وتطبيقه بصورةٍ فعّالةٍ في مواقف جديدة.

وهناك تعريفٌ آخر للنمط التعاوني هو النمط الديمقراطي (الاجتماعي الانفعالي أو النمط الإقناعي والتشاوري)، وهو مجموعةٌ من الإجراءات أو الأساليب المتَّبعة من قبل المعلّم على أساس التفاعل والاهتمام بالعلاقات الإنسانية مع المتعلّمين، لأجل إيجاد مناخٍ اجتماعيٍّ إيجابيٍّ داخل الصف يحقّق التدريس الفعّال[1].

٥ـ النمطُ الجماعيُّ (أو النمطُ الجماعيُّ ـ المشارك):

هو مجموعة الإجراءات أو الأساليب التي يستطيع المعلّم من خلالها إيجاد تنظيمٍ اجتماعيٍّ فعّالٍ، يلعب من خلاله المتعلّمون دوراً أساسياً وهاماً في المحافظة على ديمومة هذا النمط واستمراريته وفعاليّته[2].

ويستند هذا التعريف إلى أن جماعة المتعلّمين لها تأثيرٌ هامٌّ وجوهريٌّ في عمليّة إدارة الصف، ودور المعلّم يكمن في تيسير نموِّ نظامٍ اجتماعيٍّ فعّالٍ داخل الصف.

٦ـ النمطُ السلوكيُّ في إدارةِ الصّف:

هو مجموعة الإجـراءات أو الأساليب التي يستخدمها المعلّم لكي ينمِّي السلوك المرغوب ويدعمه لدى المتعلّمين، ويحذف أو يغيِّر أويعدِّل السلوك غير المرغوب فيه.

ويستند هذا التعريف إلى مبادئ منحنى تعديل السلوك، فهو ينظر إلى إدارة الصفِّ على أنّها عمليّةُ تعديلِ سلوكِ المتعلّمين[3].

من خلال التوفيق بين التعريفات الثلاثة الأخيرة لإدارة الصفِّ، نخلص إلى أنّ الإدارة الصّفّية هي الإجراءات والأساليب التنظيمية المصمَّمة وفق تنظيمٍ معيّنٍ، ينسِّق بين معطيات التعليم والتعلّم وعواملهما بصيغٍ تسهِّل خلق جوٍّ اجتماعيٍّ فعّالٍ ومنتجٍ ينمِّي العلاقات الإنسانية الإيجابية، ويغيِّر أو يعدِّل في السلوك غير المرغوب لدى المتعلّمين، وينمِّي أو يدعم السلوك المرغوب لديهم.

(١) رضوان عيد، **الإدارة الصفية**، م. س، ص ٢٨.

(٢) سهيلة محسن الفتلاوي، **تعديل السلوك في التدريس**، م. س، ص ١٧٧.

(٣) م. ن، ص ١٧٩.

رابعاً: أهميّةُ الإدارةِ الصفيّة

إنّ الهدف الرئيس للتربيّة هو تكوين أفرادٍ بشخصياتٍ إنسانيةٍ اجتماعيةٍ تؤثِّر في المجتمع وتتأثَّر به، بالتوافق مع طبيعة هذا المجتمع، واستثمار إمكاناته في تطوير حلّ مشكلاته وسدّ حاجاته.

ولأن التربية هي الوسيلة لإعداد العنصر البشري، وتحقيق طموحه في التنمية العلمية والاقتصادية والاجتماعية، فإن الإدارة الصفيّة تُعتبر العنصر البارز والمهم الذي يشكل أداة الربط بين المعلّم والمتعلّم على وجه التحديد، من خلال عملية تفاعلٍ إيجابيٍّ يسود النشاطات المنظّمة والمحدّدة التي تتطلب ظروفاً وشروطاً مناسبةً تعمل الإدارة الصفيّة على تهيئتها، إذا ما أُريدَ للتعليم الصفِّي أن يحقق أهدافه بكفايةٍ وفاعليةٍ.

ويمكن عرض مجموعةٍ من النقاط التي تُظهر أهميّة الإدارة الصفيّة في العمليّة التعلّمية التعليمية[1]:

١ـإنّ للإدارة الصفيّة دوراً بارزاً يؤثِّر في كفاءة عمليتي التعليم والتعلّم وتحسين مردودهما.

٢ـتُعدُّ الإدارة الفعّالة للصفِّ عنصراً مهمّاً في دفع عمليتي التعليم والتعلّم باتجاه تحقيق أهدافهما المرجوة، وخلق روح التعاون والمشاركة، وتوظيف القدرات بشكلٍ يضمن تحقيق أكبر قدرٍ من التحصيل والإنجاز.

٣ـاستثمار قدرات المتعلّمين وقواهم، وحملها على استخراج أفضل ما فيها من طاقاتٍ مبدعةٍ، بشكلٍ يضمن تحقيق أكبر قدرٍ من الأهداف التعليميّة التعلّمية.

٤ـالحفاظ على وجود الجماعة وتماسكها واستمرارها محقّقةً لأهدافها في إشباع الحاجات الجماعية والفردية للمتعلِّمين، كذلك في التأثير المنظّم على سلوك المتعلّمين لإكسابهم القِيَم والعادات الاجتماعية المرغوبة والمهارات التعليميّة.

إن نتائج العديد من الدراسات والبحوث وتوصيات المؤتمرات والندوات التربوية، أكدت على أنّ التعليم الفعّال رهنٌ بكفاية الإدارة الصفيّة، ونمط المعلّم وممارسته وأسلوبه في تسيير التدريس، ومحافظته على العلاقات الإنسانية التي تنعكس على نتائج سلوك المتعلّمين.

---

(١) محمد سليمان، **اتجاهات في أصول التدريس**، م. س، ص ١٩.

المحورُ الثاني: الإطارُ التنظيميُّ للإدارةِ الصَّفِّيّة

أ ـ التخطيطُ وأهميَّتُهُ في الإدارةِ الصَّفِّيّة

التخطيط لا يعني كتابة الخطة الدراسية من عناوينها إلى تقويمها فحسب، بل يعني أيضاً وضع الخطوط العريضة والعناوين الرئيسة للعمل المنويّ تنفيذه في الحصة.

وهناك معلِّمون يعتقدون بعدم أهميّة التخطيط للدرس وعلاقته بإدارة الصف، وهذا الاعتقاد الخاطئ ينبع من غرور هؤلاء أو ثقتهم الزائدة بقدراتهم. والحقيقة إنّ عدم التخطيط هو أحد أسباب ضعف التعليم، لأنّه يؤدّي إلى تخبّط المعلّمين (المبتدئين منهم على وجه الخصوص)، وإلى عدم اكتشاف المتمرِّسين طرائقَ جديدةً لمعالجة الموضوعات، وبقائهم على أساليبهم وتكرار ما فيها من عيوبٍ، فالمعلّم الجيِّد هو من يقوِّم أساليبه بنفسه، ويعرف نقاط القوة والضعف فيها، ويعدِّلها باستمرارٍ[1].

إنّ القاعدة الذهبية للتخطيط تتلخّص في أنّ على المعلّم أن يعرف إلى أين يريد أن يصل قبل أن يبدأ عمليّة التعليم والتعلّم، فدخول الصفِّ دون تخطيطٍ يجعل إدارة الصف فاشلةً، والتخطيط يتطلَّب ترتيباً منطقياً للمادة الدراسية في ذهن المعلِّم، الذي يجب أن يتذكَّر دائماً أنّ عليه أن يُرتِّب المادة ترتيباً منطقياً من السهل إلى الصعب، وأن يستفيد من خبرات المتعلّمين ومعارفهم، فيبدأ بما يعرفون وينتقل إلى ما لا يعرفون، هذا الترتيب ضروريٌّ ليس ليلقيه المعلّم أو يمليه على المتعلّمين، بل ليساعدهم على التوصل إلى المعرفة، وترتيبها، وربط جزئيّاتها بعضها ببعضٍ في جوٍّ من الإدارة الصفيّة الصحيحة. فالمعلّم الذي ينتقل من نقطةٍ إلى أخرى، ومن نشاطٍ إلى آخر دون ترتيبٍ، يُفقِد الصفَّ حيويَّتَه، ويُضعف سيطرتَه وإدارتَه للصفِّ إلى حدٍّ بعيدٍ جداً[2].

من هذا المنطلق نجد أن للتخطيط الصفِّي أهميّةً كبرى في تحقيق إدارةٍ صفِّيةٍ ناجحةٍ تساهم في تفعيل العمليّة التعليمية التعلّمية. وتتمثل أهميّة التخطيط الجيِّد في كونهِ[3]:

١ ـ يسمح للمعلّم في تحديد الأهداف التي يرغب في تحقيقها عند المتعلّمين.

---

(١) وزارة التربية والتعليم السعودية، **مشكلات الانضباط في غرفة الصف**، ص ١٢.

(٢) إدمونت إيمر، **الإدارة الصفية لمعلمي المرحلة الثانوية**، ص ٥٨.

(٣) زيد الهويدي، **مهارات التدريس الفعّال**، م. س، ص ٧٦.

٢-يساعد المعلّم على اختيار أفضل الأساليب واستراتيجيات التدريس التي تلائم مستويات المتعلّمين الذين يدرِّسهم.

٣-يساعد المعلّم في اختيار أفضل الوسائل التعليميّة التي يمكن أن تشدَّ انتباه المتعلّمين، وتثير دافعيّتهم نحو التعلّم.

٤-يساعد المعلّم في اختيار أهم الأنشطة التي تلائم مستويات المتعلّمين المختلفة، فيُعِدُّ أنشطةَ مراجعةٍ وأنشطةً إضافيةً تعزِّز التعلّم، كما يُعِدُّ أنشطةً إثرائيّةً للمتعلّمين المتفوّقين، وأنشطةً علاجيةً للمتعلّمين الذين يتوقع أن يواجهوا صعوبات تعلّم[١].

٥-يساعد المعلّمَ في اختيار الأسئلة المناسبة للمتعلّمين، وطرح الأسئلة المرتبطة بالأهداف، كما يسهِّل عليه اختيار أفضل أساليب التقويم التي تلائم المتعلّمين، بحيث يقيس الاختبارُ أو أسلوبُ التقويم مجموعةَ الأهداف التي حقّقها المعلّم أثناء التدريس.

٦-يساعد المعلّمَ في مراعاة الزمن، مثل عدم الإسراع في إنهاء الدرس أو الإبطاء فيه، لذلك فهو لا يرهق المتعلّمين بالإسراع في الدرس، كما لا يبعث الملل في نفوسهم بسبب بطئه في تنفيذه، فالإعداد الجيد يجعل المعلّم منتبهاً إلى عنصر الزمن.

٧-يولد الثقة في نفس المعلّم، حيث إنّ التخطيط يوجب على المعلّم ضرورة الاطّلاع على المحتوى الدراسي، ثم اشتقاق الأهداف، ثم إعداد الوسائل والأنشطة اللازمة، وقد يجرب تلك الوسائل قبل الدخول إلى الصف، ما يجعله واثقاً من حيث إتقانه المادّةَ الدّراسية، ومن حيث طريقة التدريس، ومدى صلاحية الوسائل التعليميّة لتحقيقِ الأهدافِ[٢].

٨-قد يحقِّق الترابطَ بين عناصر الخطة كاملة.

٩-يضمن الترابط بين عناصر الخطة المتمثلة بالأهداف، والأساليب، والأنشطة، والتقويم، مع أهداف المتعلّمين وحاجاتهم وإمكاناتهم، فيتقدّم المعلّم نحو تحقيق الأهداف المنشودة بما يتناسب مع قدرات المتعلّمين على التعلّم.

من خلال ما تقدَّم يتَّضح لنا أن التخطيط في الإدارة الصفيّة لا يقلُّ أهميةً عن دور المعلّم والبيئة الصفّيّة وغيرها في تحقيق عمليّةٍ تعليميةٍ تعلّميّةٍ ناجحة.

---

(١) إدمونت إيمر، **الإدارة الصفية لمعلمي المرحلة الثانوية**، م. س، ص ٢٥.

(٢) م. ن، ص. ن.

ب ـ النظامُ وأهميَّتُهُ في الإدارةِ الصفِّيّة

لقد تردّد أصحاب الرأي دائماً بين الحرية والنظام، فتارةً ترجح كفّة الحرية، وطوراً ترجح كفّة النظام، وربما قيل إنّ النظام تقليد التربية، والواقع أن التربية، نظاماً أو تدريباً، فكرةٌ انحدرت إلينا منذ القدم، فقد كان آباؤنا يرون أن من واجبهم أن يغيِّروا ويعدِّلوا من طبيعة المتعلّم ويجعلوها على الطراز الذي يشاؤون. وقد استمرت الحال على هذا النحو حتى مطلع القرن العشرين، حين كان المدرِّس يضع نصب عينيه الوصية المشهورة «درِّب المتعلّم على الطريقة التي تحب أن يكون عليها، فإنه إذا شبَّ لن يحيد عنها». وبعد الحرب الكبرى قامت ضجةٌ حول الموضوع انحرفت بالآراء إلى النقيض، فسمعنا صيحاتٍ عاليةً تدعو إلى «التربية عن طريق الحرية»، وقد نادى أصحاب هذا الرأي بمنح المتعلّم الحرية ليعبِّر عن ميوله ومواهبه كما يشاء(1).

وقبل أن ندخل في تفصيل هذا الموضوع، جديرٌ بنا أن نتساءل: لماذا يطيع الأطفال مدرِّسيهم؟

هذا سؤالٌ من الأسئلة التي طرحها «جون آدمز» عميد معهد التربية بجامعة لندن على طلبة المعهد، وعلى طلبة دور المعلّمين، فأجاب فريقٌ من هؤلاء بأن الأطفال يطيعون المدرِّس بسبب قوَّته الجسمية، فإذا لم يطيعوه كانت النتيجة وبالاً عليهم. ونحن إذا حلَّلنا هذه الإجابة وجدنا أنها غير صحيحةٍ، فليس هناك أيُّ مدرِّسٍ يستطيع لمجرد قوَّته الجسمية أن يتغلب على صفٍّ مكوَّنٍ من أربعين متعلّماً، فهم بإمكانهم التغلب عليه حتى ولو بمجرد إلقاء أنفسهم عليه، إذن لا يمكن أن نعتبر أنّ القوَّة الجسمية كفيلةٌ بهذه الطاعة.

أما الفريق الثاني فيعتقد أنّ الطاعة تنتج من الحب، أو بعبارةٍ أبسط، أنّه يمكن إرجاع عامل الاحترام إلى شدة شغف الأطفال بمدرِّسهم، وكان معظم من أجاب هذه الإجابة من الجنس الآخر.

وبالرغم من أن المحبة الشخصيّة عاملٌ مهمٌّ من عوامل التقدير والاحترام، فقد أثبتت التجربة أنّنا كثيراً ما نرى شخصيّةً من الشخصيات محبوبة جداً من الأطفال، ولكنها ليست محترمةً، كما إنّ هناك حالاتٍ أخرى يُحترم فيها المعلّم، وإن كانت أبعد ما تكون عن مواطن الحب.

---

(1) م. ن، ص ١٥٩.

وثمة فريقٌ ثالثٌ يعتقد أن الطاعة ترجع إلى تقدير الأطفال واحترامهم لمادة المعلّم، وتفوُّقه العلمي، ويمكننا أن نردَّ على هذا بأن هناك كثيراً من الأطفال لا يقدِّرون قيمة غزارة مادة المعلّم. على أن الأطفال يميلون إلى أنواعٍ أخرى من المعلومات قد لا تتوفر في المعلّم، فيكفي إدارة سيارةٍ أو تحريك طيارةٍ هي عند الأطفال مهارةٌ عظيمةٌ تجذب انتباههم عن معلومات المعلّم الغزيرة في مادة اختصاصه، فعلينا إذن أن نبحث عن عوامل أخرى تكون هي السرّ في احترام الأطفال للمعلّمين.

ويمكن أن نرجع هذه العوامل إلى عاملين هامَّين هما: طبع المجتمع، وشخصيّة المعلّم.

ليس هناك مجتمعٌ من المجتمعات الراقية إلا ويقيم للمعلم وزنه واحترامه، فكُتب الأدب، وتقاليد المجتمعات، والأقوال المأثورة عن الآباء والأجداد... كل هذه تحفظ قدر المعلّم، وتعرف له قيمته. والمتعلّم الصغير كان دائماً يثور على والديه في المنزل، والذي كان سريع الغضب داخل جدران البيت، سرعان ما تزول عنه هذه الثورة، وسرعان ما يندمج في الصفِّ مع أقرانه بمجرد دخول المعلّم، فاحترام الأطفال للمعلّمين لا يعدو أن يكون عمليّة انتقال هذا الاحترام من المجتمع الأكبر إلى المجتمع الأصغر[١].

وبرغم تلك السلطة التي يزوِّد بها المجتمع جماعة المعلّمين، وكل تلك الفرص التي يمهدها لهم للطاعة، نجد أن المعلّمين يختلفون في درجة الاحتفاظ بهذه الطاعة، وهذا راجعٌ إلى شخصيّة المعلّم، فهناك من لا يستطيع اكتساب الطاعة أو اكتساب احترام الآخرين حتى ولو بذل كلّ ما في وسعه. هذا وقد تتمكن معاهد التربية، ومدارس المعلّمين من مساعدة هؤلاء الأفراد (ذوي القدرة المحدودة على الحكم) على حسن استغلال هذه القدرة، ولكنها لا تستطيع أن تزيد هذه القدرة.

ج - الانضباطُ الصفِّيُّ في الإدارةِ الصفِّيّة

في إدارة المعلّم للصفِّ عليه أن يحافظ بالدرجة الأولى على عمليّة الانضباط الصفِّي، والانضباط الصفِّي لا يعني جمود المتعلّمين وانعدام الفاعلية والنشاط داخل غرفة الصف، فهناك معلّمون يفهمون الانضباط على أنّه التزام المتعلّمين بالصمت والهدوء وعدم الحركة والاستجابة إلى تعليمات المعلّم، وهناك معلِّمون ما زالوا يخلطون بين مفهومين هما: مفهوم النظام ومفهوم الانضباط. فالنظام يعني توفير الظروف اللازمة لتسهيل حدوث

(١) صالح عبد العزيز، **التربية وطرق التدريس**، ص ٢٨٥.

التعلّم واستمراره في غرفة الصف، ويمكن الاستدلال من هذا المفهوم أن مصدر النظام غالباً ما يكون خارجياً وليس نابعاً من ذات المتعلّمين. بينما يشير مفهوم الانضباط إلى تلك العمليّة التي ينظِّم المتعلّم سلوكه ذاتياً من خلالها لتحقيق أهدافه وأغراضه، وبالتالي فإن هناك اتفاقاً بين مفهوم النظام والانضباط، باعتبارهما وسيلةً وشرطاً لازمين لحدوث عمليّة التعلّم، واستمرارها في أجواءٍ منظّمةٍ وخاليةٍ من المشتّتات أو العوامل المنفِّرة أو المعيقة للتعلّم. لكن الفرق يكمن في مصدر الدافع لتحقيق النظام أو الانضباط، فالنظام مصدره خارجيٌّ، أما الانضباط فمصدره داخليٌّ من ذات الفرد، ولا شك أن الانضباط الذاتي في غرفة الصف على الرغم من أهميته وضرورته للمحافظة على استمرارية دافعية المتعلّمين للتعلّم، يُعدُّ هدفاً يسعى المربُّون إلى مساعدة المتعلّم على اكتسابه ليصبح قادراً على ضبط نفسه بنفسه[1].

إن العلاقة بين الضبط والدافعية هي كالعلاقة بين وجهي عملةٍ واحدةٍ، فالمعلّمون لا يستطيعون تحفيز المتعلّمين عندما يسيطر الشغب على العمليّة التعليميّة، أو عندما يشعر المتعلّمون بعدم الأمان لأن المعلّم لا يستطيع أن يحافظ على الضبط، أو عندما يضيع قدرٌ مهمٌّ من الوقت في محاولة حفظ النظام[2]. كما إن المعلّمين الذين يضبطون متعلّميهم من خلال العقاب، ويعتدون على كرامتهم، ويستخدمون طرُقاً تقلِّل من مصدر الضبط الداخلي لديهم، يواجهون صعوبةً في زيادة دافعية هؤلاء المتعلّمين بصرف النظر عن مدى إثارة مضمون الحصة.

فعلى الرغم من أهميّة الانضباط الصفِّي وضرورته، لا بد من وجود المعلّم القادر على فهم المتعلّمين والتعامل معهم ورعاية شؤونهم الصحية والنفسية والاجتماعية والتربوية، وفهم البيئات الاجتماعية التي تحيط بهم، ومساعدتهم على التكيُّف الاجتماعي.

د ـ تنظيمُ المتعلّمين داخل غرفةِ الصَّف

من الأهميّة بمكانٍ أن يُعمَل على تنظيم المتعلّمين داخل غرفة الصف بما يتناسب وقدراتهم العقلية، واستعداداتهم الفطرية، الأمر الذي يجعلنا نتساءل، هل نعمد إلى تنظيمهم في فئاتٍ متجانسةٍ حسب مستوى ذكائهم، أم نجعلهم في فئاتٍ غير متجانسةٍ، أي متفاوتين في مستوى ذكائهم؟

---

(١) أحمد السعدي، **التفاعل الصفي**، ص ١٧٩.

(٢) ريتشارد كيروين وألين مندلر، **الانضباط مع الكرامة**، ص ٨٩.

إنّه من الأفضل أن نجمعهم في فئاتٍ غير متجانسةٍ وإن كان هذا الرأي ليس متَّفقاً عليه بالإجماع، ذلك أنّ تنظيم المتعلّمين في فئاتٍ متجانسةٍ له محاذير ومخاطر تعود بالضرر على المتعلّمين أنفسهم، فقد يترسخ عند المتفوِّق منهم أنّه كذلك فيصاب بالغرور، كما إنّه قد يفقد ميزة المنافسة بين الأفراد، أي أنه يفقد ما يشحذ همّته، ويشعره بقدرة الإنجاز، ومتعة النجاح، طالما أنّ القوى العقلية للمتعلّمين المتجانسين متقاربةٌ، لا تجعل الفرق في الإنجاز قوياً وملحوظاً يبعث في النفس المتعة والشعور بالفوز. أمّا الضعيف فقد يترسخ في نفسه كذلك الشعور بالضعف والعجز، فيفقد الحافز للبذل ومضاعفة الجهد، وقد يترسّخ هذا الشعور في نفسه فيؤدي به إلى اليأس والإحباط[١].

ولذا كان من الأفضل، لتجنُّب مثل هذه المحاذير، أن يكون المتعلّمون في فئاتٍ غير متجانسةٍ، مع وعي المعلّم بضرورة مراعاة الفروق الفردية بينهم، فيقدِّم للمتفوِّق شيئاً زيادةً عن الآخرين، ليلبِّيَ حاجاته وقدراته العقلية، ويقدِّم للضعيف ما يتناسب وقدراته، فلا يتمّ تعليمه بمستوىً من الإنجاز يفوق ذلك.

أمّا بالنسبة لترتيب مقاعد الجلوس، فيجب العمل على تلبية رغباتهم ما أمكن من جهةٍ، ومراعاة النواحي الصحية والجسمية من جهةٍ أخرى. فالمتعلّم يرتاح عندما يجلس إلى جانب من تربطه به علاقةٌ ودِّيةٌ، أو صداقةٌ أو قرابةٌ أو غير ذلك. فعند ترتيب جلوس المتعلّمين داخل الصف، يجب أخذ الأمور الآتية بعين الاعتبار[٢] :

١ ـأن يجلس من به خللٌ صحِّيٌ بالبصر أو السمع في المقاعد الأمامية قريباً من المعلّم ومن اللوح.

٢ ـأن يجلس قصار القامة كذلك في المقاعد الأمامية حتى لا يحجب طوال القامة عنهم رؤية اللوح، أو يعيقوهم عن رؤية المعلّم.

٣ ـمراعاة المساحة اللازمة لجلوس المتعلّمين، وتيسير حركتهم من المقعد وإليه، ومراعاة وجود مساحةٍ مناسبةٍ قد يحتاجونها للقيام بأنشطةٍ ما.

---

(١) سهيلة محسن الفتلاوي، **تعديل السلوك في التدريس**، م. س، ص ١٠.

(٢) محمد عبد الرحيم عدس، **الإدارة الصّفِّية المنفردة**، م. س، ص ٣٩.

إن الشكل السائد في تنظيم المتعلّمين، هو جلوسهم في صفوفٍ متوازيةٍ ليسهل الإشراف عليهم ومراقبتهم أثناء عمليّة التعلّم والتعليم، ووجود ممراتٍ بين هذه الصفوف المتوازية تستخدم لحركة المتعلّمين وانتقالهم من مقاعدهم وإليها عند الحاجة.

وهذا النوع من الترتيب له مآخذه، خصوصاً عند صغار المتعلّمين في المدرسة الابتدائية، فقد يعيق سهولة الحركة، ويحدُّ من استغلال غرفة الصف في النشاطات المختلفة التي يمارسها الطلبة داخلها.

وقد يجلس المتعلّمون في مجموعاتٍ تهدف إلى تكييف المنهج المدرسي لاحتياجات المتعلّمين وقدراتهم، ويركِّز هذا النوع من التنظيم على النتيجة التي يُتوصل إليها مع المجموعة وكيفية الوصول إليها، ونوع الشعور الذي يحسّ به المتعلّمون والمعلّم إزاء المجموعة. ويتطلب هذا النوع كذلك إجراء بعض التغييرات بالنسبة للمواد، وإعادة تشكيل تنظيم المتعلّمين إلى مجموعاتٍ جديدةٍ كلما حقّقوا الأهداف المرغوبة، ما يتطلب من المعلّم تقويماً مستمراً لأهداف التشكيل، وللأثر الذي أحدثه ذلك في أفراد المجموعة.

وقد يقتصر هذا الترتيب على المطلوب في بعض الموضوعات التي تتطلب الحوار والنقاش، حيث يصبح المتعلّمون في مواجهة بعضهم بعضاً بدلاً من مواجهة الجميع للمعلم، كما يصعب على المعلّم نفسه أن يجد مكاناً يقف فيه بحيث يشرف على هذا النقاش في مواجهة الجميع، ويتيح له التدخل اللازم، ويقوده للاتجاه الصحيح.

المحورُ الثالث: مجتمعُ الإدارةِ الصفِّيّة وبيئتُها

أ ـ عناصرُ الإدارةِ الصفِّيّةِ في العمليّةِ التعليميّةِ التعلّمية

تتضمن الإدارة الصفيّة مجموعةً من العناصر الأساسية التي تتكامل في ما بينها لتحقّق إدارةً صفّيّةً ناجحةً، وهذه العناصر هي:

أولاً: التخطيط: وهو أول المهام الإدارية للمعلم، حيث إن أي خللٍ في هذا الجانب ينعكس على مختلف جوانب العمليّة الإدارية برمتها، ويقوم المعلّم بوضع العديد من الخطط، أهمها[1]:

(١)) محمد حجازي، **الحقيبة التدريبيّة في الإدارة الصفيّة**، ص ٢٣.

أ ـ الخطة السنوية، **ب** ـ الخطة الدراسية، **ج** ـ الخطة الزمنية للمنهاج، **د** ـخططٌ علاجية، **هـ** ـ خططٌ للمتفوقين، **و**ـ المشاركة في إعداد الخطة التطويرية للمدرسة.

ثانياً: القيادة: رغم تغيُّر النظريات التربوية وتقلُّبها على مرِّ الزمن إلا أن المعلّم يبقى الرائد في العمل الصفّي، ولا يمكن الاستغناء عن دوره القيادي في العمليّة التعليميّة ـ التعلّميّة، فيجب على المعلّم أن يكون قادراً على:

١ ـخلق الدافعية للتعلّم: وذلك من خلال إثارة اهتمام المتعلّمين بموضوع الدرس، والمحافظة على انتباه المتعلّمين من خلال الموقف التعليمي ـالتعلّمي، وإشراك المتعلّمين في نشاطات الدرس، واستخدام وسائل التعزيز لإنجازات المتعلّمين.

٢ ـمراعاة الحاجات النفسية والاجتماعية للمتعلّمين: فلكلِّ مرحلةٍ نموٍّ خصائصُها التي يجب أن يراعيها المعلّم، ويحاكي المتعلّمين من خلالها. فالمتعلّم كائنٌ بشريٌّ بحاجةٍ للانتماء والمديح والاستقلال، ولديه غريزة حبِّ التملُّك والسيطرة.

٣ ـمواجهة الملل والضجر: كثيراً ما يصاب المتعلّم بحالةٍ من الملل والضجر، وعلينا أن لا ننسى أن المتعلّم في هذه المرحلة من العمر لا يستطيع التركيز في موضوعٍ واحدٍ أكثر من (١٠ ـ ١٥) دقيقة، ولذلك على المعلّم أن يكون حريصاً على تنوُّع الأنشطة الصفيّة، واختيار الوسائل التعليميّة المنتمية إلى الموضوع، وربط الموضوع ببيئة المتعلّم وواقعه.

٤ ـالانتباه لميل المتعلّم لجذب الانتباه: غالباً ما نجد أن بعض المتعلّمين يميل لجذب الانتباه إليه، وإذا كان هذا السلوك أكثر وجوداً بين المتعلّمين ضعاف التحصيل، لكننا نجده بين المتعلّمين المتفوِّقين أحيانا، وعلينا أن نتعامل مع كل حالةٍ على حدةٍ، والبحث عن أسباب لجوء المتعلّم لهذا السلوك، ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة حسب طبيعة الحالة.

٥ ـالفروق الفردية: لا يستجيب المتعلّمون لعمليّة التعلّم بنفس الدرجة من الفاعلية والاستيعاب، فكما بيّنت الدراسات العلمية الحديثة أن هناك ثمانية أنواعٍ مختلفةٍ من الذكاء لدى الإنسان، يجب أن نلاحظ دائماً أن بعض المتعلّمين يستجيبون لطريقةٍ ما أكثر من غيرها. وكذلك فإن بعض المتعلّمين يتمتعون بقدراتٍ عاليةٍ من التفوق والذكاء، فيجب وضع برامج خاصةٍ بهم أثناء الحصة الدراسية.

ثالثاً: التنظيم: تُعدُّ عمليّة التنظيم مؤشّراً قوياً على مدى فاعلية العمليّة التعليميّة-التعلّمية، فالمعلّم الذي يدير الوقت بدقّةٍ وفاعليةٍ هو معلِّمٌ ذو خبرةٍ ودرايةٍ، ينتقل بين مراحل الدرس المختلفة بيسرٍ وسهولةٍ معطياً كل مرحلةٍ منها ما تستحقُّه من الوقت. ففي عمليّة التهيئة قد يبدأ درسه باختبارٍ قصيرٍ يقيس من خلاله خبرات المتعلّم السابقة، وينتمي في الوقت ذاته لموضوع الدرس الجديد، أو يهيِّء للموضوع عن طريق حافزةٍ مناسبةٍ، مثبتاً في الوقت نفسه قدرته على تنظيم التفاعل الصفِّي، سواء بينه وبين المتعلّمين أو بين المتعلّمين أنفسهم، حيث ينظِّم عمليّة التعلّم بالأقران بين تلامذته، مبرمجاً حصته، فلا يداهمه الوقت في تحقيق أهدافه وقياسها، وهو في الوقت ذاته منظَّمٌ في عرضه لوسائل الإيضاح الملائمة والمنتمية، ومحافظٌ على سجلاته المختلفة بطريقةٍ مرتّبةٍ ومنظّمة.

رابعاً: التقويم: إذا كان مفهوم التقويم هو إصدار أحكامٍ عند انتهاء مرحلةٍ معينةٍ، فإن التقويم أيضا عمليّةٌ مستمرةٌ، وبذلك فهو مدخلٌ لتعديل الانحراف عن المسار المرسوم وتقويمه، ولا يمكن لنا أن نحكم على أيّة عمليّةٍ تربويةٍ إلا من خلال التقويم الذي بدونه تصبح العمليّة التعليميّة-التعلّمية ارتجاليةً فرديةً غير موضوعيةٍ. ولذلك وجب على المعلّم أن يولي التقويم بأنواعه المختلفة أهميّةً خاصةً، كإعداد الاختبارات التشخيصية والتحصيلية وتحليل نتائجها، بل يمكن اعتبار أشكال التقويم السابقة بمثابة إشارة المرور، التي تعطي للمعلم الضوء الأخضر للانطلاق بأمانٍ في تحقيق الأهداف، الواحد بعد الآخر[1].

ب - المعلّمُ ودورهُ وخصائصُهُ في الإدارةِ الصفِّيّة

١-دورُ المعلّمِ في الإدارةِ الصفِّيّة:

لقد ارتبطت كلمة (معلِّم) في كتاب العهد الجديد (الإنجيل) بشخص السيد المسيح. فالمعلّم ليس شخصاً عادياً، إنه صاحب دعوةٍ تربويةٍ ورسالةٍ اجتماعيةٍ، يجد نفسه مضطرّاً للاستجابة لهما «خارج الاختيارات الإرادية والقدرات المكتسبة، فهو يحمل مؤشِّراتها في ذاته العميقة».

(١) رضوان عيد، **الإدارة الصفية**، ص ٢٨.

فالمعلّم إذاً ليس أي شخصٍ يُحسِن بعض القراءة والكتابة لينقلهما إلى غيره، إنّه شخصٌ فوق مفهوم الوضعية، إنّه صاحب رسالةٍ تتطلب التضحية الرسولية والقدرة المعرفية[1].

إن دور معلم الصفّ لا يقتصر على مجرد إلقاء المعلومات وإيصالها للمتعلّمين فحسب، أو الإشراف على ما يقومون به من أنشطةٍ تعليميةٍ، وإنّما يتعدّى ذلك إلى كل ما له مساسٌ وصلةٌ بعمليّة التعلّم والتعلّيم بشكلٍ شاملٍ، وما له أثرٌ عليها، للعمل على تفعيلها بما يحقِّق لنا بلوغ أهدافها المرسومة[2].

وتتعدَّد أدوار المعلّم وتتداخل بين الدور المعرفي، والتقويمي، والضبطي، والإداري، وكلما كان دور المعلّم أقلَّ جموداً، وجد المعلّم نفسه مشاركاً في نوعٍ معيَّنٍ من العلاج الاجتماعي الذي تختفي فيه المسافة الاجتماعية العائقة له. ويُفرِّق البعض بين الأدوار الأساسية للمعلِّم، فالمعلِّم يصبح بنقله للثقافة والمعلومات والقِيَم خبيراً أكاديمياً ومدرِّباً أخلاقياً، ويهتم بالمساعدة في التطبيع الاجتماعي لكل متعلّمٍ تحت رعايته، وفي بناء شخصيته وخلقه، وتطوير القِيَم والاتجاهات لديه[3].

إذاً، الإدارة الصفِّيّة هي كل ما يقوم به المعلّم داخل حجرة الصف، بما يفضي إلى خلق جوٍّ تعليميٍّ مناسبٍ يساعد على بلوغ أهدافه التربوية، مثل متابعة الدوام، وضبط النظام، وإثارة الانتباه، والتفاعل بينه وبين المتعلّمين من جهةٍ، وبين المتعلّمين أنفسهم من جهةٍ أخرى، معزِّزاً كل اتجاهٍ إيجابيٍّ يُبديه المتعلّمون، مستخدماً الثواب والعقاب، عاملاً على خلق جوٍّ يساعد على المنافسة البريئة والروح الرياضية بعيداً عن الحنق والانفعال، مستخدماً ما لديه من مواد وأجهزةٍ تعليميةٍ مناسبةٍ تساعده في مهمته، محافظاً على الأثاث المعلّمي، والنظافة العامة، وكل ما من شانه أن يجعل حجرة الدراسة تبدو بمظهرٍ لائقٍ ومنظَّم.

إن سلوك المعلّم هو الصفة الأهم في حركته داخل الصف، فأثره إيجابيٌّ إذا كان الجوُّ التربوي إيجابياً ومناسباً، وينعكس على العلاقة بين المعلّم ومتعلّميه، فيولّد علاقةً سليمةً

(١) م. ن، ص ٢٧.

(٢) محمد عبد الرحيم عدس، **الإدارة الصفية المنفردة**، م. س، ص ٦١.

(٣) رضوان عيد، **الإدارة الصفية**، م. س، ص ٢٧.

تقوم على الثقة والاحترام المتبادلين بحيث يشعر المتعلّم أن المعلّم يتفهّمه، ويتقبّله، ويعترف بشخصيته.

أما إذا عامل المعلّم المتعلّمين معاملةً جافّةً قاسيةً، ولم يحترم آراءهم، ولم يعترف بكيانهم واستقلاليتهم، فإنه بذلك يُلحق الضرر بصحتهم النفسية، ويؤثِّر تأثيراً سيِّئاً على بناء شخصياتهم، فيغيب التعاون في ما بينهم، وتفتر همَّتهم في الإقبال على الدرس والتحصيل، ويبتعدون عن الوازع الذاتي في اتباع النظام والحفاظ عليه.

يتضح مما سبق أن من واجب المعلّم أن يعزِّز عند متعلّميه كل اتجاهٍ إيجابيٍّ يخدم الأهداف المرجوة، سواء بالنسبة إليه أو إلى متعلّميه أو إلى الجو التربوي بشكلٍ عامٍّ، فلكي يكسب ثقة متعلّميه ومودّتهم واحترامهم له، عليه أن يحفزِّهم على التفاعل والنشاط، وأن ينمِّي عندهم الوازع الذاتي والإحساس بالواجب والثقة بالنفس، وأن يحافظ على انتباههم، بما يتوفر له من أساليب مختلفةٍ تتلاءم وبيئتهم الصفيّة أو المدرسية، وما لديهم من قدراتٍ ومواهب، وأن يعزِّز لديهم حب المعرفة والتزوّد بها، والاطلاع المستمر، وأن يكون مرناً في التصرُّف إزاء ما يجري من تصرُّفاتٍ داخل الصف وخارجه، وما ينجم من مشاكل وقضايا، بعيداً عن التعصب أو التحيّز، وأن يكون قادراً على مواجهة المشاكل الطارئة بروحٍ إيجابيةٍ يعزِّزها عامل الثقة والمودة.

ومما يزيد في حسن إدارة المعلّم لصفِّه، أن يبتعد عن الانفعال والتوتُّر، وكثرة الحركة داخل الصف، أو الانتقال بسرعةٍ من مكانٍ إلى آخر، وأن يتجنّب الصوت المرتفع، لأن في كل هذا ما يشتِّت الانتباه ويذهب بعامل التشويق. كما إن في تنوُّع الأسلوب ما يساعد المعلّم على حفظ انتباه المتعلّمين، وكذلك الحال بالنسبة لاستخدام عوامل الترغيب والترهيب، واستخدام وسائل تعليميةٍ متعدِّدة.

ومن المهم أن يشعر المتعلّم بأهميّة ما توصل إليه من معلوماتٍ ومعارف، وأن يُدرِك قيمتها في حاضره ومستقبله، وبخاصةٍ إذا كانت مما يلبي اهتمامه وحاجاته.

إنّ الحفاظ على النظام داخل الصف أمرٌ له أهميته، ولكنه لا يعني مطلقاً أن يبقى المتعلّمون هادئين، وإنما يعني أن ينصرفوا إلى أنشطتهم وواجباتهم بدافعٍ ذاتيٍّ، وأن يشاركوا داخل الحصة بشكلٍ إيجابيٍّ لا يؤدي إلى الفوضى. وفي حال بانت عند بعض المتعلِّمين ظاهرةُ الإخلال بالنظام بغية جلب الانتباه إليهم، أو لأنهم فقدوا كل حافزٍ ورغبةٍ في الدرس، أو سيطر عليهم الملل والضجر، أو ساءت علاقاتهم مع غيرهم من

أبناء صفِّهم أو معلّمهم، ففي هذه الحالة على المعلِّم أن يعرف السبب الذي دفعهم إلى هذا الاتجاه ليعمل على إزالته[1]. كما إن توفير جوٍّ ودّيٍّ يسود الصف له أثره الهام في انصراف المتعلِّم إلى عمله بدافعٍ ذاتيٍّ، وبرغبةٍ في التعلّم، وقد يستلزم الأمر أحيانا أن يقف المعلّم موقفاً حازماً من أية فوضى قد تنشأ في الصف لسببٍ من الأسباب، فلا يظهر بموقف العاجز عن اتخاذ القرار أو الإجراء المناسب فيعرِّض موقفه أمام المتعلّمين للخطر، ويشجِّعهم على التمادي في الإخلال بالنظام والاسترسال في الفوضى، وقد يكون اللجوء إلى الشدة في هذه الحالة أفعل وأجدى وأقرب إلى النظام من التساهل أو التسامح الذي يكون في غير موضعه، وقد يكون في إسناد بعض المهمّات إلى المتعلّم الذي ينزع للفوضى ما يساعده على الانتظام والاتجاه نحو السلوك السليم.

٢ـ خصائصُ المعلّمِ كمديرٍ للصَّف:

لضمان نجاح المعلّم في إدارته للصفّ يجب أن تتوافر فيه الخصائص الآتية:

خصائصُ شخصيّةٌ وسلوكيةٌ، ومن أهمها: أن يتمتع بشخصيّةٍ قويةٍ، وصحةٍ عقليةٍ ونفسيةٍ وجسميةٍ، وأن يكون متَّزناً في تصرُّفاته، لا يميل إلى التطرّف، وإنما إلى الاعتدال بعيداً عن الارتجال، وأن يتوخَّى العدل والمساواة في تعامله مع المتعلّمين، فيتفهّمهم، ويتقبّلهم، ويحسُّ بأحاسيسهم، ويكون قريباً منهم.

ـ أن يتمتع بحسن البصيرة وتفتُّح الذهن، يقبل التجديد إن كان مفيداً، ولا يتعصَّب للقديم لقِدَمه، أو الحديث لحداثته، ويمتلك القدرة على اتخاذ القرار والإمساك بزمام المبادرة.

ـ أن يكون مظهره الخارجي لائقاً يتناسب ومكانته ومهمته، مرناً في تعامله مع الآخرين وقادراً على التكيُّف، يحب مهنته ويرغب في مزاولتها ويفخر بالانتماء إليها[2].

خصائصُ تتعلّقُ بمهنةِ المعلّمِ، منها:

ـ أن يكون مُعَدّاً إعداداً علمياً ومسلكياً يمكِّنه من مساعدة المتعلّمين عند الحاجة، قوياً في مادته العلمية وملمّاً بالجوانب السيكولوجية والتربوية اللازمة لمهنته، وكذلك

(١) محمد سليمان، **اتجاهات في أصول التدريس**، م. س، ص ٤٧.

(٢) علي الشوبكي، **المدرسة والتربية وإدارة الصفوف**، ص ٢١.

بالأنشطة المنهجية وتلك المرافقة للمنهاج، والوسائل التعليميّة المناسبة لموضوع مادته، ليكون قادراً على استخدامها.

ـ أن تتوافر لديه القدرة على الإقناع والاقتناع حتى لا يستبدَّ برأيه، وأن يصغيَ إلى غيره بكل جدّيةٍ وتفاعلٍ ليكون أقدر على حلِّ المشاكل التي قد تُعرض عليه.

ـ أن يكون مُلمَّاً بأساليب التدريس المختلفة فيختار الأسلوب الأفضل لمادته.

ـ أن يكون قادراً على متابعة متعلّميه بشكلٍ مستمرٍّ، وقادراً على اكتشاف ما لديهم من مواهب وقدراتٍ للعمل على تنميتها بالشكل المناسب.

ـ أن يكون قادراً على بناء علاقاتٍ إنسانيةٍ سليمةٍ مع الآخرين، مقبولاً منهم، متفتّح الذهن، يأخذ بزمام المبادرة ويتحمل المسؤولية ويقدِّرها.

ـ أن يشجِّع متعلّميه على طلب المعرفة حيثما كانت، ويحفِّزهم على الإبداع والابتكار، يقدِّر جهودهم، ويعطيها المكانة اللائقة بها، والتي من شأنها ترسيخ جوّ الثقة والاحترام المتبادلين بينه وبين متعلّميه.

ج ـ المتعلّمُ ودورُهُ وخصائصُهُ في الإدارةِ الصفِّيّة

المتعلّم هو العنصر الأساس المستهدَف من العمليّة التعليميّة التعلّمية، فكل العمليات التربوية ومكوِّناتها تأتي لتخدم عمليّة إعداد المتعلّم وتربيته من جميع الجوانب الفكرية والنفسية والجسدية.

وتختلف طبيعة المتعلّم ومكوِّناته الجسدية والعقلية والانفعّالية بحسب المراحل العمرية التي يمر بها، لذلك كان لا بد لأساليب الإدارة وطرُق التعليم ومناهجه أن تتوافق مع طبيعة هذه المتغيِّرات وحاجاتها عند المتعلّم. ومن هذا المنطلق نجد أنّ معرفة المعلّم لخصائص نموِّ المتعلّم من الناحية الجسمية، والعقلية، والانفعّالية، والاجتماعية هامةٌ جداً، خصوصاً في مرحلة الطفولة، ففي هذه المرحلة تتكوّن توجهات الشخصيّة، ويتحدّد إطارها العام في التكوين والاكتساب في الجانب العقلي الذي يتصف بالمرونة والتقبُّل، وفي الجانب المهاري والانفعالي والاجتماعي والجسمي. وهذه المرحلة تفيد في وضع المعايير والمقاييس التي يُعرف بوساطتها مدى تقدُّم المتعلّم أو تأخّره في نواحي النموّ المختلفة، وفي وضع الخطط التي تفيد في تربية مواهب المتفوّقين من المتعلّمين، وفي علاج المتأخِّرين في النموِّ ورعايتهم.

من هنا كان لابد من عرض الخصائص التي تميِّز المتعلّمين حسب مراحلهم العمرية، وفروقاتهم الفردية:

أولاً: خصائصُ أطفالِ الرياضِ من ٣ ـ ٦ سنوات

١ـ**النموُّ الجسميُّ**: يتأثر النموّ الجسميّ بحالة المتعلّم الصحية وبطريقة التغذية، وتمتاز هذه المرحلة بدرجةٍ عاليةٍ من الحركة والنشاط يكون فيها النموّ الجسميّ العامّ سريعاً، وفي هذه المرحلة تبرز الفروقات الفردية من حيث النموّ بين الإناث والذكور، ويتأثر أطفال هذه المرحلة بالحالة النفسية وبالمؤثّرات الفجائية الطارئة، التي تترك آثاراً في أجسامهم التي تمتاز بالمرونة.

٢ـ**النموُّ الوجدانيُّ**: تمتاز انفعالات أطفال هذه المرحلة بسرعة التقيُّد والتقلُّب، وتتَّصف بالغيرة والأنانية وحبِّ التملّك، فيعبِّرون عن مشاعرهم وعواطفهم بحريةٍ وتلقائيةٍ دون خجلٍ، وتتكرّر انفجارات الغضب عندهم بسبب التدخل في شؤونهم أو عدم تلبية حاجاتهم، أو في حالات الجوع والتعب.

٣ـ**الخواصُّ العقليةُ**: يميل أطفال هذه المرحلة إلى الإكثار من الأسئلة بدافع حبِّ الاستطلاع والاكتشاف، ويحبون كثيراً التخاطب والتحدّث مع الكبار، كما يميلون نحو التقليد والمحاكاة لعالم الكبار أو حتى لعالم الصغار، ويتعلّمون الكثير من السلوكيات من خلال عمليّة التقليد والمحاكاة.

٤ـ**إدارةُ الصفِّ في رياضِ الأطفال**: عمليّة التعامل مع أطفال الرياض، تحتاج إلى تفهُّم سلوكيات الطفولة وحاجاتها، وذلك لأنّ مدّة إفادة المتعلّم من خبرة الرياض تتوقف إلى حدٍّ كبيرٍ على شخصيّة المربِّية أو المعلّمة، ومدى العلاقات الإيجابية المؤثِّرة التي تقيمها مع الأطفال في برامج تنظيم نشاطاتٍ وممارساتٍ وإجراءاتٍ، من شأنها إشباع حاجات نموِّ الأطفال في الجانب العقلي والوجداني والاجتماعي والجسمي.

ثانياً: خصائصُ المتعلّمِ في صفوفِ الحلقةِ الأولى، الطفولة الوسطى (٦ ـ ٩ سنوات)

١ـ **الخواصُّ الجسميةُ**: يتمتع الأطفال في هذه المرحلة بدرجةٍ عاليةٍ من الحركة والنشاط والحيوية، ولأنهم يجتمعون في فصولٍ لوقتٍ طويلٍ وفي مكانٍ واحدٍ لأوّل مرةٍ في حياتهم، فقد يلجأ البعض منهم إلى تفريغ طاقاته في صورٍ من العادات السلبية التي تُعتبر من مظاهر العنف والاضطراب، وهم يتعبون بسرعةٍ

لأن إمكاناتهم الفعلية ما تزال ضعيفةً نتيجة معدّل النموِّ الجسميِّ البطيء في هذه المرحلة.

٢ـ الخواصُّ الانفعّالية: يبدأ الأطفال في هذه المرحلة بإدراك الكثير من الأمور المعنوية، وتتمايز انفعالاتهم في هذه المرحلة حيث يُظهرون الميل إلى المديح والإطراء، لذلك فإنهم يهتمُّون بتحمُّل المسؤولية وإنجاز الأعمال والنشاطات.

٣ـ الخواصُّ العقليةُ: يبدأ المتعلّمون في هذه المرحلة بتكوين مفاهيم عن الصواب والخطأ، ويستطيعون استخدام الصور البصرية للأشياء التي يحتكُّون بها في حياتهم اليومية، ولكنهم لا يستطيعون إدراك العلاقات السببية بين الأشياء. إنّهم يُظهرون مقدرةً على التعلّم عن طريق التقليد والمحاكاة، وعن طريق الخبرة ومحاولات الخطأ والصواب.

٤ ـ إدارةُ الصفِّ في الحلقةِ الأولى: هذه المرحلة تُعتبر من المراحل الدقيقة التي يجب على المعلّم أن ينتبه إلى خصائصها ومؤثِّراتها في طبيعة المتعلّم أثناء إدارة الصفّ وعمليّة التدريس، لذلك لابد من مراعاة فترات الراحة والنشاطات الهادئة بعد الفترات التي تحتاج إلى جهدٍ فكري.

كما إنّ على المعلّم الانتباه إلى عادات وسلوكيات المتعلّمين، والتعاطي معها بجوٍّ من الفهم والتوجيه والإرشاد، واعتماد أسلوب التحفيز من دون أن يُظهِر تمايزاً أو اهتماماً بالبعض على حساب البعض الآخر، كما يجب عليه اتباع الأساليب العلاجية للسلوكيات غير المرغوب فيها في جوٍّ من الاستيعاب والاحتضان، مع الإرشاد والتوجيه.

ثالثاً: خصائصُ المتعلّمِ في الحلقةِ الثانيةِ، الطفولةُ المتأخِّرة (٩ ـ ١٢ سنة)

١ ـ الخواصُّ الجسميةُ: تنمو القدرة العضلية بشكلٍ متناسقٍ مما يساعد المتعلّم في التعاطي مع الموضوعات والنشاطات التعليميّة بدقّةٍ أفضل، وأطفال هذه المرحلة يحاولون إظهار عناصر القوة والبطولات من خلال ممارسة النشاطات الرياضية والحركات الزائدة.

من جانبٍ أخر، يحدث في هذه المرحلة نموٌّ مفاجئٌ عند أغلب البنات، ويكون هذا النموُّ أعلى منه عند الصبيان من نفس السّن.

٢ـ الخواصُّ الانفعاليةُ: يميل المتعلّمون في هذه المرحلة إلى كسب إعجاب زملائهم، وكذلك كسب إعجاب الجنس الآخر، كما يظهر تغيُّرٌ في سلوك المتعلّمين في

هذه المرحلة يتجه غالباً نحو الوجهة السلبية من رفضٍ وتمرُّدٍ، كما تظهر ملامح النّضج الانفعالي بشكلٍ أكبر من المرحلتين السابقتين.

٣ ـ **الخواصُّ العقليةُ**: لا يوجد تغيُّرٌ كبيرٌ في الخواصّ العقلية يختلف عن المرحلة السابقة، إلا في ارتفاع مستوى حبِّ الفضول والاستطلاع، مع نوعٍ من القدرة على التحديد في معالجة بعض الموضوعات، والتطلُّع إلى رسم أهدافٍ عاليةٍ لدرجة اللاواقعية.

٤ـ**إدارةُ الصفِّ في هذه الحلقة**: على معلّم هذه الحلقة مقابلةُ تذبذب رغبات المتعلّمين، بالتحلِّي بالصبر والحيلة والتشجيع على الاستمرار في العمل، ومساعدتهم عن طريق النقاش والحوار، وطرح الأمثلة الواقعية لحالاتٍ من المُثُل والقِيَم الاجتماعية، إلى جانب مناقشتهم في أصول وقواعد النظام داخل الصف، والاتفاق على لائحة قوانين يضعونها في ما بينهم ويلتزمون بها.

رابعاً: خصائصُ المتعلّمين في الحلقةِ الثالثة (١٢ ـ ١٥سنة)

١ـ**الخواصُّ الطبيعيةُ**: يتميَّز النموُّ الجسميُّ في هذه المرحلة بسرعته الكبيرة، إذ يلاحظ زيادة نموِّ العضلات والقوة البدنية بصفةٍ عامةٍ، وتوجد فروقٌ واضحةٌ في توقيت النموِّ بين الإناث والذكور. ويشعر البعض من الإناث والذكور بالإحراج، وقد يكون السبب هو الاهتمام النفسي بمظاهر النموِّ، ويظهر اهتمام البنات أكثر من الصبيان بالمظهر الشخصي، وفي هذه المرحلة يظهر انخفاض مستوى قوة التحمُّل الجسمي والعقلي عند الجانبين.

٢ـ**الخواصُّ الانفعاليةُ**: يغلب التذبذب الانفعالي على تصرّفات المراهقين في هذه المرحلة، وذلك لكونهم يتصرّفون بين سلوك الأطفال وتصرّفات الكبار، كما يظهر نوعٌ من التناقض الانفعالي، وتشابهٌ في مشاعر ذات انعكاساتٍ داخليةٍ وخارجيةٍ، يعكس في أحيان كثيرةٍ حدةً في الطبع يرافقها كثيرٌ من انفجارات الغضب عند المراهقين في هذه المرحلة. كما إنّ المراهق في هذه المرحلة يسعى إلى تكوين شخصيّةٍ مستقبليةٍ وتحقيق الاستقلال الانفعالي، ومن مخاطر التثقيل في هذه الفترة شرودُ الذهن عن الواقع بالخيال.

٣ـ**إدارةُ الصفِّ في هذه المرحلة**: في ضوء هذه التحوّلات والمواقف التي تتكوّن عند المتعلّم في هذه المرحلة، لا بد من إقامة علاقاتٍ قائمةٍ على التفاهم والاحترام ما بين المعلّم والمتعلّم، ليتسنّى للمعلّم تشخيص المشكلات وأسبابها، والمساهمة في حلِّها

بشكلٍ مباشرٍ أو غير مباشر. فعلى المعلّم إتاحة الفرصة للمتعلّم في تعزيز ثقته بنفسه، والتعبير عن الرأي باستقلاليةٍ، والتزام الموضوعية، كما عليه الالتفات لمراعاة الفروق الفردية. إنّ الأخذ بهذه الاعتبارات هو من الأمور الأساسية والمهمّة في نجاح المعلّم في إدارة صفِّه وتحقيق أهدافه[١].

وما يساعد في بلوغ الهدف المنشود هو العمل على إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية عند المتعلّمين، ومن هذه الحاجات، الحاجة إلى تقدير الذات، والحاجة إلى الحبّ والمودّة، وكذلك الحاجة إلى المعرفة والاكتشاف، ثم الانتماء إلى جماعةٍ أو لجنةِ الصفّ.... كما إنّ هناك حاجةً إلى الشعور بتحمّل المسؤولية والقدرة على القيام بها، الأمر الذي يدعو المعلّمين أن يُكلِّفوا المتعلّمين القيام بأعمالٍ جماعيةٍ أو فرديةٍ، وتحميلهم مسؤولية ذلك، وتشجيعهم على اتخاذ القرار أو إشراكهم في اتخاذه، ليُقبِلوا على واجبهم بكل حماسةٍ وجدّية.

د ـ الإدارةُ والبيئةُ الصفيّةُ (الجوُّ الصفِّي)

من مهمات الإدارة الصفِّيّة العملُ على خلق جوٍّ تربويٍّ يساعد كلّاً من المعلّم والمتعلّم على بلوغ الأهداف التربوية المتوخاة بأقل ما يمكن من الجهد والمال والوقت، إذ مهما كانت الأمور الأخرى متوفرةً فلا يمكن لها أن تبلغ الهدف المتوخّى إلّا إذا تمتع المتعلّم بجوٍّ تربويٍّ مناسبٍ يشعر فيه بالأمن والاستقرار، ونمنحه فيه حرية التعبير، ونشجّعه على الأخذ بزمام المبادرة، ونحفِّزه على التفاعل مع معلّمه ومع زملائه. إن عدم توفُّرِ مثل هذا الجوّ يؤدِّي بالمتعلّم إلى التبرّم والضيق، والعزوف عمّا يجري داخل الصف، وقد يحاول خلق المشكلات، وإثارة الفوضى، أو الانعزال.

إنّ خلق جوٍّ صفّيٍّ مناسبٍ يتأثّر بالأجواء الآتية[٢].

١ ـ الجوّ الطبيعي والصحّي وما يُعرف أيضاً بالجوّ الفيزيقي.

٢ ـ الجوّ النفسي

٣ ـ الجوّ الاجتماعي

(١) أحمد السعدي، **التفاعل الصفي**، م. س، ص ٢١.

(٢) محمد حجازي، **الحقيبة التدريبيّة في الإدارة الصفيّة**، م. س، ص ١٨.

١ ـ الجوُّ الفيزيقيُّ (الطبيعيُّ) والصحّيّ:

ونعني به طبيعة غرفة الصف، والجوّ العامّ فيها من حيث البناء والأثاث والتصميم، حيث يجد فيها المتعلّم ما يريحه نفسياً، وتتوفر له التسهيلات الضرورية لعمليّة التعليم والتعلّم، فتكون مساحتها مناسبةً لعدد المتعلّمين فيها فتمنحهم حرية الحركة، وجدرانها مطليّةً نظيفةً، وسقفها كذلك، ويكون أثاثها مريحاً لا يخلق للمتعلّم مشاكل أو أيّة إعاقةٍ حين استخدامه. كذلك يجب أن تتأمّن في غرفة الصف الوقايةُ من التقلبات الجوّية، كالحرارة والمطر والثلج والبرد...، وأن تُراعى فيها الإضاءة الكافية، وسهولة التهوية، وتيسير الحركة والانتقال من مكانٍ إلى آخر عند الحاجة، وتتوفر فيها الوسائل التعليميّة المناسبة واللازمة[١].

ويمكن للمعلم أن يُسهم في إيجاد المناخ التربوي المناسب في صفّه، وذلك من خلال:

- الاهتمام بالمظهر العام للغرفة، وإعادة تنظيمها وترتيبها، وإشراك المتعلّمين أنفسهم في إيجاد هذا المناخ المناسب، فيقومون هم بترتيب المقاعد بشكلٍ مريحٍ، وتنظيف الغرفة وتهويتها وإضاءتها، وإصلاح ما يقدرون عليه من أثاثها.
- إشراك المتعلّمين في إعداد الوسائل التعليميّة اللازمة ضمن طاقاتهم وقدراتهم، وتكليفهم الحفاظ عليها، واستغلالها في ما ينفعهم أثناء الدراسة، وتوجيههم للإسهام بإيجاد مكتبةٍ صفّيّةٍ مناسبةٍ لهم، وتوفير لوحة إعلاناتٍ مرتّبةٍ وأنيقةٍ لعرض ما يهمُّهم فيها من إعلاناتٍ وإرشاداتٍ وتوجيهاتٍ وبرنامج عملٍ يقومون به، وكذلك توفير الرفوف أو الخزائن لاستخدامها في حفظ ممتلكات المتعلّمين.

٢ ـ الجوُّ النفسيّ:

علينا أن نوليَ توفير الجوّ النفسيّ للمتعلّم العناية الفائقة، لما له من أثرٍ فاعلٍ على عمل المعلّم والمتعلّم على حدٍّ سواء، فالجوُّ النفسيُّ المريح للمتعلّم يساعد في تكوين شخصيته وبلورة سلوكه وأسلوب تفكيره، ويقوّي من تفاعله بعيداً عن كل ما يثير في نفسه التوتّر أو الصراع الداخلي...

---

(١) م. ن، ص ١٣.

٣-الجوُّ الاجتماعيّ:

إنّ خلق جوٍّ اجتماعيٍّ مناسبٍ لا يقل أهميّةً عن إشاعة الجوّ النفسيِّ المريح داخل الصف، بل هما متلازمان متكاملان، يوفِّران للمتعلّم ما يبعث في نفسه الارتياح إلى من يتعامل معه، سواء أكان معلماً أو متعلّماً، ولذا أصبح من الضروري أن يساعد المعلّم متعلّميه على عقد صلاتٍ اجتماعيةٍ حسنةٍ وقويةٍ في ما بينهم، تحدوهم في ذلك الرغبة والتعاون بعيداً عن السيطرة والعدوان.

ويمكن للمعلّم أن يصل إلى هدفه هذا عن طريق تشجيع المتعلّمين على الاشتراك في الأعمال والألعاب الجماعية، أو المشاريع التعلّمية الجماعية، ما يساعدهم على النموّ الاجتماعي بشكلٍ سليمٍ. وعلى المعلم أن يقيم صلاتٍ اجتماعيةً حسنةً وقويةً مع أولياء الأمور، ومع زملائه المعلّمين والموظفين، لما لذلك من أثرٍ على المتعلّم في تنمية علاقاته الاجتماعية بشكلٍ سليم[١].

ومما يساعد على تأمين الجوِّ الاجتماعيِّ المناسب للمتعلم، العملُ على إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية، ومنها الحاجة إلى تقدير الذات، والحبّ والمودّة، والمعرفة والاكتشاف، والانتماء إلى جماعةٍ، أو لجنةٍ، أو صفٍّ، أو مدرسةٍ، أو فريقٍ رياضيٍّ أو ثقافيٍّ، والاعتزاز بهذا الانتماء والولاء له، كما إنّ الحاجة إلى الشعور بتحمُّل المسؤولية والقدرة على القيام بها، تستوجب تكليف المتعلّمين القيام بأعمالٍ جماعيةٍ أو فرديةٍ وتحميلهم مسؤولية ذلك، كذلك تشجيعهم على اتخاذ القرار، أو إشراكهم في اتخاذه ليُقبِلوا على واجبهم بكل حماسةٍ وجدِّية.

المحورُ الرابع: مشكلاتُ الإدارةِ الصفِّيّة وأسبابُها

أ - المشكلاتُ الصفّيّة

إن تنوُّع المشكلات التي تحدث داخل الصفِّ تعود إلى أسبابٍ عدّةٍ، منها:

١-الافتقارُ لبيئةٍ أَسَريّةٍ آمنة: ربما يكون التأثير الوحيد الأكبر على الأطفال هو نوعية حياتهم الأُسَريّة، إذ تكمن المشكلة في تعاطي الأُسَر مع الأطفال بالطرق التقليدية العادية،

(١) م. ن، ص ٢٣.

وعدم تطوير أنظمةٍ أُسَريةٍ تتماشى مع التحوُّل في أساليب الحياة، فالكثير من الآباء والأمهات ليس لديهم بدائلُ جديدةٌ لتوفير بيئةٍ أُسَريةٍ آمنة.

٢-**المزاجُ الصعبُ**: هناك أطفالٌ يسهل جداً التعامل معهم، وهناك أطفالٌ يصعب جداً التعامل معهم وإدارتهم بالرغم من تربية الوالدين المناسبة، ومن المحتمل أن يبقى هؤلاء على هذا النحو لعدة سنواتٍ، غير أنّ الوالدين يستطيعان أن يؤثّرا على مثل هؤلاء الأطفال لتعديل سلوكيّاتهم إلى سلوكيّاتٍ مرغوبةٍ، إذا ما اتبعوا معهم أساليب ضبطٍ حازمةٍ متّسقةٍ ومعبّرةٍ عن الحنان والحب. فقد وجدت بعض الدراسات الحديثة (مازياد وآخرون maziade et al ١٩٨٦ م) أن أمزجة الأطفال أكثر «مطواعيةً» مما كان يُعتقد في السابق.

٣-**مللُ المتعلّم**: بعض المتعلّمين لا يقدِّمون أنفسهم كأصحاب مشاكل سلوكيةٍ، وذلك لأنهم قد اكتسبوا سلوكاتٍ صفِّيةً جيدةً، فهم يجلسون بشكلٍ مناسبٍ، يُظهرون انتباههم من خلال التواصل بالعين والإيماء برؤوسهم في كثيرٍ من الأحيان، كما يُظهرون الاهتمام والمشاركة حتى في الأوقات التي يشعرون فيها بالملل. لكن هناك بعض المتعلّمين الذين لا يملكون هذه المهارات الجيدة التي تساعدهم في حياتهم المدرسية، حيث يتصرفون لإشباع احتياجاتهم وليس لديهم أيةُ رغبةٍ لإخفاء مَلَلهم، كما إنّهم لا يُبدون اهتماماً بعواقب علاماتهم الضعيفة أو المتدنّية، المتمثلة باستدعائهم إلى الإدارة، أو الاتصال هاتفياً بوليِّ الأمر، ومعظم المعلّمين يشعرون بالغضب والضجر من هؤلاء المتعلّمين، وينظرون إليهم كطلابٍ يضيّعون وقتهم. ومثل هؤلاء المتعلّمين يحصلون على المتعة والسرور من خلال إثارة غضب المعلّم، بينما يشعر المعلّم بالرضا عندما يتمكّن من الإمساك بالمتعلّم وهو يقوم بسلوكٍ «سيّئ». وغالباً ما يلجأ المعلّم، بوعيٍ منه أو بدون وعيٍ، إلى وصف المتعلّم بصفةٍ سلبيةٍ، وعندئذ سيتّهم المتعلّمُ المعلّمَ بأنّه يضايقه على نحوٍ غير منصفٍ، وبالتالي تصبح لدينا مشكلةٌ سلوكيةٌ يتحمل كلاهما مسؤولية حدوثها!

٤-**الإحساسُ بالعجزِ** powerlessness: يُعتبر عجز المتعلّم عن إظهار قدراته عاملاً آخر من العوامل التي تسبّب المشاكل السلوكية الصفيّة أو المدرسية، فبعض المتعلّمين يتمرّدون على الأنظمة كطريقةٍ للتعبير عن عجزهم. وهناك متعلّمون «عاجزون» لا يُسمح لقدراتهم بالظهور مع أن لديهم قدرةً أكبر من القدرة التي يعزوها لهم الكثير من المعلّمين، والكثير من هؤلاء المتعلّمين يتوقون إلى إبراز هذا القدر من القدرة التي لديهم بالفعل[١].

(١) ريتشارد كيروين وألين مندلر، **الانضباط مع الكرامة**، م. س، ص ٧.

٥ـ**الحدودُ غيرُ الواضحة**: كحدٍّ أدنى، يتعيّن على المعلّمين والمسؤولين الإداريين أن يعلّموا المتعلّمين محكّات السلوك المقبول قبل أن تتمَّ مخالفتها، وبما سيحدث عند مخالفتها. غير أنّ الذي يحدث هو تقديم أنظمةٍ غير واضحةٍ للمتعلّمين، وعواقب لها أقلّ وضوحاً. وفي معظم المدارس يتمّ تشجيع المتعلّمين، بشكلٍ غير مقصودٍ، على مخالفة الأنظمة، لأنّهم لم يُبلّغوا بها مسبقاً.

٦ـ**عدمُ وجودِ طرُقٍ للتنفيسِ عن المشاعر**: ثمة مصدرٌ آخر للمشاكل السلوكية، وهو عدم وجود متنفسٍ مقبولٍ للتعبير عن المشاعر. فهناك معلّمون كثرٌ يقولون للمتعلّمين: لا تركضوا؟ لا تتشاجروا؟ لا تلقوا بقايا الطعام على الأرض؟ وهؤلاء المعلّمون لديهم قوانين تُبيِّن للمتعلّمين ما يجب أن لا يفعلوه، ولكنهم نادراً ما يعلِّمونهم أبدالاً لهذه السلوكات، فهم يفترضون أن المتعلّمين يعرفون كيف يتصرّفون بشكلٍ مناسبٍ، وينسون أن ذلك يحتاج إلى مهارةٍ وتدريبٍ كي يتعلموا ما يجب أن يفعلوه بدل الشجار. إن المتعلّمين يحتاجون إلى مهاراتٍ عاطفيةٍ، وسلوكيةٍ، وفكريةٍ لاتباع الأنظمة والقوانين، والمدارسُ التي توفِّر متنفساتٍ بديلةً للمشاعر التي تدفع إلى المخالفة تقلُّ فيها المخالفات.

٧ـ**(الاعتداءُ) أو الهجومُ على الكرامة**: إن معظم المتعلّمين الذين يكون لديهم مشاكلُ سلوكيةٌ مزمنةٌ، يعتقدون بأنهم لا يستطيعون النجاح في دراستهم، فهم يستسلمون حتى قبل أن يحاولوا، وينظرون إلى أنفسهم كخاسرين، وتتمثّل رسالتهم إلى ذواتهم في ما يأتي: «بما أنني لا أعرف سوى الفشل، فإنني سأحمي نفسي ضد الاعتداء على مشاعري أو كرامتي، وعدم قيامي بأيِّ شيءٍ هو أفضل من محاولةٍ يتبعها إخفاقٌ، والنظرُ إليّ على أنني مثيرٌ للمشاكل هو أفضلُ من النظر إليّ كشخصٍ غبي»[١].

ويتعلق بموضوع مفهوم الذات عنصر المحافظة على كرامة المتعلّم، فعندما يُعتدى على كرامته فإنه سيحمي نفسه بأية وسيلةٍ ممكنةٍ، حتى لو كانت هذه الوسيلة على حساب علاقته بالمعلّم أو ربما على حساب تعليمه.

ب ـ أسبابُ مشكلاتِ الإدارةِ الصّفّيّة

للإدارة الصفّيّة دورٌ في إثارة الكثير من المشكلات التي مرّ ذكرُ بعضها، وذلك للأسباب الآتية[٢]:

---

(١) م. ن، ص. ١٢.

(٢) سهيلة الفتلاوي، **تعديل السلوك في التدريس**، م. س، ص ٢٣٦.

١-**نمطُ القيادة**: إن الإدارة المتسلِّطة أو الاستبدادية البعيدة عن التسامح قد تولد الكثير من المشكلات، مثل التحدّي والانتقام والبحث عن القوة، في حين أنّ الإدارة المتهاونة أو المتساهلة تُحدِث الفوضى والتسيُّب والإهمال، جراء إهمالها الأنظمة والقواعد والتعليمات المدرسية واستهتارها بها.

٢-**عدمُ معقوليةِ القواعدِ والتعليماتِ المدرسية**: إنّ بُعد التعليمات والقوانين المدرسية عن الواقع يعرقل تنفيذها أو الأخذ بها، إذ يندفع المتعلّمون إلى عدم الالتزام بها والخروج عليها، فهم يقبلون القوانين والقواعد والتعليمات المعقولة والواقعية... ويرفضون كل ما يبتعد عن الواقع.

٣-**نظامُ المحاسبيّة**: إنّ العقاب والتهديد اللذين يسودان البيئة المدرسية يثيران الكثير من المشكلات، ويولدان الكراهية والأحقاد والتحدّيات، في حين أنّ التهاون في ملاحظة المتعلّم المسيء أو القائم بالسلوك غير المرغوب فيه ومتابعته ومحاسبته، يولد الفوضى والارتباك، ما يعرقل مجريات عمليتَيْ التعليم والتعلّم.

٤-**ضعفُ الإمكانات**: إنّ الإمكانات الضعيفة داخل المدرسة، ماديّةً كانت أو بشريّةً أو فنيّةً أو توجيهيّةً، تترك مردوداتٍ سلبيةً على طبيعة عمليتَي التعليم والتعلّم داخل الصف الدراسي، ما يثير الكثير من المشكلات، ويولد السلوكات غير المرغوبة لدى المتعلّمين.

٥-**إهمالُ النشاطاتِ اللّاصفِّية**: تحتل الإدارة في المجتمعات الحديثة مكانةً مهمةً، تزداد قيمتها بازدياد الممارسات وميادين النشاطات المدرسية وتنوّعها، إذ إنّها تُعدُّ وظيفةً إنسانيةً يعتمد نجاحها على روح التعاون والمشاركة، وعلى قدرة الإدارة في توظيف القدرات وجمع الطاقات، وذلك بتشجيع المتعلّمين وحملهم على استخراج أفضل ما عندهم من طاقاتٍ خلّاقةٍ ومبدعةٍ... وبالتالي تؤثّر بشكلٍ إيجابيٍّ في رفع كفاءة العمليّة التربوية، وتحسين مردودها، وتحقيق أهدافها التي تسعى لترجمتها.... وفي غياب ذلك، تصبح عاجزةً عن تحقيق أهدافها المرجوّة في خلق مواطنٍ واعٍ ومنتجٍ ومبدعٍ يتمتع بقدراتٍ عقليةٍ وجسميةٍ وانفعالية[١].

٦-**ضعفُ العلاقاتِ الإنسانية**: إنّ التنظيم الإداري هو تنظيمٌ إنسانيٌّ، يحتل العنصر الإنساني فيه المكانة الأولى بين مختلف العوامل الأخرى التي تسهم في تحقيق الأهداف، فالمتعلّمون هم محور السلوك الإداري، لذا تُقيَّم المدرسة تقييماً عالياً عندما تهتم

(١) م. ن، ص ٢٣٧.

بالعلاقات الإنسانية، فتتابع مشكلات متعلّميها وتتعرف على احتياجاتهم وخصائصهم، وتحرص على الاتصال بأولياء الأمور عن طريق مجالس الآباء والأمهات لمساعدتهم في التعرُّف على مدى تقدُّم أبنائهم، فإن ذلك كله يترك مردوداتٍ إيجابيةً في تحقيق أهداف العملية التربوية.

ج - إدارةُ المشاكلِ السّلوكية

إنّ مفهوم المشاكل السلوكية مفهومٌ واسعٌ جداً، وبدلاً من سرد جميع المشاكل السلوكية المحتملة التي قد تحدث في غرفة الصفِّ، نرى من الأفضل أن ننظر إليها من خلال تصنيفها إلى الفئات الآتية:

١ - **المشاكلُ البسيطة**: وهذه تشمل تلك السلوكات التي تخالف القوانين والإجراءات الصفِّيّة، ولكنها عندما تحدث بصفةٍ غير مستمرةٍ لا تعطِّل الأنشطة الصفِّيّة، ولا تتعارض بشكلٍ خطيرٍ مع تعلّم المتعلّم. ومن الأمثلة على هذه المشكلات، مغادرة المتعلِّم لمقعده بدون إذنٍ، أو قيامه بعملٍ لا علاقة له بالدرس أثناء الحصة، تمرير ملاحظاتٍ للمتعلّمين الآخرين، تناول بعض الحلوى أثناء الحصة، إلقاء نفاياتٍ في غرفة الصف، التبادل المفرط للأحاديث الاجتماعية أثناء الأنشطة الفردية أو الجماعية. إنّ مثل هذه السلوكات تسبِّب الإثارة، إلّا أنّها تُعتبر بسيطةً ما دامت لا تستمر طويلاً، وتقتصر على متعلّمٍ واحدٍ أو على عددٍ قليلٍ من المتعلّمين. ولكن هذه السلوكات تستوجب الاهتمام بها والانتباه لها إذا كان إهمالها يؤدِّي إلى استمرارها وانتشارها، فيصبح لها جمهورٌ من المتعلِّمين الذين ينشغلون بها، الأمر الذي قد ينعكس سلباً على تحصيلهم الدراسي، وعلى نظام الإدارة الشامل[١].

٢ - **المشاكلُ الحادّةُ التي تكون محدودةَ المدى والتأثير**: وتشمل هذه الفئة السلوكات التي تعطِّل نشاطاً ما أو تتعارض مع التعلّم، ولكن حدوثها يقتصر على متعلّمٍ واحدٍ أو ربما على عددٍ قليلٍ من المتعلّمين، ولكنهم لا يتصرفون بشكلٍ جماعيٍّ. فمثلاً قد يعمل أحد المتعلّمين بشكلٍ مستمرٍّ على أشياء خارجةٍ عن نطاق المهمّة، وقد لا ينجز متعلّمٌ آخر مهامه إلّا نادراً، أو قد يخفق متعلّمٌ ما باستمرارٍ في الالتزام بالقوانين الصفِّيّة المتعلقة بالتحدّث والحركة داخل غرفة الصف، أو قد يرفض أن يؤدِّيَ أيَّ عملٍ. وتشمل هذه الفئة

---

(١) م. ن، ص ٢٢٦.

كذلك مخالفاتٍ أكثر حدةً للقوانين الصفِّيّة أو المدرسية، ولكنها مخالفاتٌ معزولةٌ، مثل التخريب أو الغشّ في الاختبار[١].

٣-المشاكلُ المتفاقمةُ أو المنتشرة: تشمل هذه الفئة أيّة مشكلةٍ بسيطةٍ أو حادّةٍ، لكنها أصبحت عامةً وتشكّل تهديداً للنظام وللبيئة التعليميّة. ومثال ذلك، استمرار العديد من المتعلّمين في غرفة الصف، بمحض إرادتهم، في الجهر بملاحظاتٍ غير مهمةٍ، وأحاديث اجتماعيةٍ صاخبةٍ بالرغم من طلب المعلّم بصفةٍ متكرِّرةٍ التزام الهدوء، فيردُّون عليه بطريقةٍ غير لائقةٍ ويرفضون التعاون معه، ما يعمل على تشتيت انتباه المتعلّمين الآخرين، ويُسبِّب الإحباط لدى المعلّم، ويؤدّي بسرعةٍ إلى إفساد الجوِّ الصفِّي. إن المخالفات المستمرة للإرشادات والقوانين الصفِّيّة المتعلِّقة بالسلوك تؤدِّي إلى انهيار النظام الإداري والتعليمي للصفِّ، وتقلِّل من زخم الأنشطة الصفّيّة.

د - أهدافُ إدارةِ المشاكلِ السّلوكية

لا بد من الحكم على الآثار قريبة المدى، والآثار بعيدة المدى لأيّة إدارةٍ صفّيةٍ نختارها. فعلى المدى القريبِ، المطلوبُ من الإدارة الصفِّيّة توجيهُ المتعلّمين وتشجيعهم على استئناف أو البدء بممارسة السلوكات المناسبة، والتوقف عن ممارسة السّلوكات غير المناسبة. وعلى المدى البعيد، فإنّه من المهم منع تكرار المشكلة، وفي الوقت نفسه يتعيّن علينا أن نراقب بانتباهٍ الآثار الجانبية السلبية المحتملة للمشكلة، وأن نتخذ خطواتٍ للحدِّ منها، كما يجب النظر أيضاً في آثار المشكلة على المتعلّم أو المتعلّمين الذين تسبّبوا في حدوثها، كما على الصفِّ ككل.

إنّ أسلوب القمع أو الإجراء القوي لوقف سلوكٍ ما، قد يؤدّي إلى نتائج سريعةٍ على المدى القريب، ولكنه قد يبعث على الاستياء أو حتى النزاع إذا حاول المتعلّم الردّ على ذلك. في حين أن إعادة توجيه المتعلّم والوقوف قريباً منه يحتاجان إلى مزيدٍ من الجهد، ولكنهما لا ينطويان على آثارٍ جانبيةٍ سلبيةٍ، بل يقدّمان مزيداً من الدعم للسلوك المناسب[٢].

إن الاستراتيجية المثاليّة لإدارة المشاكل الصفِّيّة هي الاستراتيجيةُ التي تحافظ على النظام، أو تعيد النظام فوراً إلى غرفة الصف، وتمنع تكرار المشكلة، وتؤدِّي بالمتعلّم أو المتعلّمين إلى التصرُّف بشكلٍ مناسبٍ في المواقف اللاحقة المشابهة. وفي الواقع، إن الصفوفَ أماكنُ

(١) إدمونت إيمر، **الإدارة الصفية لمعلّمي المرحلة الثانوية**، م. س، ص ١٥٥.

(٢) م. ن، ص ١٥٦.

تنطوي على عملٍ مثيرٍ، ونادراً ما يتوفَّر لدينا الوقت الكافي للتفكير المتأنِّي بالبدائل المختلفة وآثارها كلما ظهرت هناك مشكلةٌ، خصوصاً عند ظهورها وسط أزمةٍ ما. لذا يتمنى المعلّم دائماً لو أنّ لديه زرَّ «إيقافٍ» للمشاكل الصفيّة! ومع ذلك فإنّ الحاجة إلى الردِّ الفوريِّ يجب ألّا تمنعنا من تقييم نتائج جهودنا، ومن البحث عن طرقٍ بديلةٍ، لا سيما عندما تفشل جهودنا الأوّلية. لذلك فإنّه سيكون من المفيد أن يكون لدى المعلِّم مخزونٌ من الاستراتيجيات لتطبيقها والمساعدة على حلِّ المشاكل السلوكية المختلفة. ومن أهم هذه الاستراتيجيات، استراتيجية إثارة الدافعية عند المتعلّمين (خصوصاً أصحاب المشاكل السلوكية) لبناء جوٍّ من التفاعل الصفِّي الذي يؤسّس لمرحلةٍ جديدةٍ فعّالةٍ في عمل الإدارة الصفّيّة.

إن التفاعل الصفّيَّ من الأمور المهمة التي يجب أن تتوفَّر داخل الصف بين المعلّم والمتعلّمين لتحقيق إدارةٍ صفِّيةٍ ناجحةٍ، فالتفاعل الصفِّيُّ يساعد المتعلِّم على:

* المشاركة في الموقف التعليمي	* تأكيد احترام إنسانيته وحيويته
* ممارسة الأنشطة التي يميل إليها	* استخدام قدراته وإمكاناته وممارسة أفكاره
* تحويل الصف إلى بيئةٍ ديمقراطيةٍ متسامحةٍ ومشجعةٍ للتعلّم	* أدائه للتعليمات المكلَّف بها وعرضها أمام زملائه
* المشاركة في التخطيط للتعلّم	* ممارسة نشاطات التّعلّم الذاتي
* استيضاح بعض جوانب الخبرة	* تحمُّل نتائج أعماله الصفّيّة.
* المناقشة والرصد والمحاججة	* لعب أدوارٍ مختلفةٍ مع زملائه، كدور المعلّم والمتعلّم والممتحن
* تبادل الأدوار مع المعلّم لتحقيق التعلّم القيادي	* الابتعاد عن الآلية حتى يكون أقرب إلى طبيعته كإنسان
* بناء مخطّطاتِ مفاهيمِهِ بالاستناد إلى مصادر البيئة المحلية	
* التخطيط لإجراء مشاريع مع مجموعات	

هـ ـ المهماتُ المتعلِّقةُ بإثارةِ الدافعيةِ للتعلّم

تكمن أهميّة إثارة الدافعية للتعلّم لدى المتعلّمين باعتبارها تمثِّل الميل إلى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التعليميّة المنشودة في الموقف التعليمي. ومن أجل زيادة دافعية

المتعلّمين للتعلّم، ينبغي على المعلّمين القيام باستثارة انتباه متعلّميهم، والمحافظة على استمرار هذا الانتباه، وأن يقنعوهم بالالتزام لتحقيق الأهداف التعليميّة، وأن يعملوا على استثارة الدافعية الداخلية أو الذاتية للتعلّم، بالإضافة إلى استخدام أساليب الحفز الخارجي للمتعلّمين الذين ليس لديهم دافعيةٌ داخليةٌ أو ذاتيةٌ للتعلّم.

ومن مصادر الدافعية للتعلّم:

* **الإنجاز:** إن إنجاز الفرد وإتقانه لعمله يشكِّلان دافعاً داخلياً للاستمرار في النشاط التعليمي.

* **القدرة:** إن أحد أهم الحوافز الداخلية يكمن في سعي الفرد إلى زيادة قدرته، حيث يستطيع القيام بأعمالٍ في مجتمعه وبيئته، تكسبه فرص النموِّ والتقدّم والازدهار.

و- الحاجةُ إلى تحقيقِ الذاتِ كدافعٍ للتعلّم

لقد وضع بعض التربويين الحاجة إلى تحقيق الذات في قمّة سلّم الحاجات الإنسانية، فهم يرون أن الإنسان يولد ولديه ميلٌ إلى تحقيق ذاته، ويعتبرون هذا الميْلَ قوةَ دافعيةٍ إيجابية داخلية تتوّج سلوك الفرد لتحقيق النجاح الذي يؤدّي إلى شعوره بتحقيق ذاته وتأكيدها، ويستطيع المعلّم استثمار حاجة المتعلّم لتحقيق ذاته من خلال النشاطات التي يمارسها في الموقف التعليمي.

الخاتمة

إن ما تقدم يمثِّل محاولةً للنظر في همٍّ من هموم التربية، أردنا من خلالها تسليط الضوء على أهميّة الإدارة الصفِّيّة التي تُعتبر من الركائز الأساسية والمهمة لتطوير التعليم، وتحقيق عمليّةٍ تعليميةٍ تعلّميةٍ ناجحةٍ، ورفع مستوى الكفاءة والتحصيل والإنتاجية لمجتمع المتعلّمين. فالإدارة الصفِّية الواعية تستطيع أن تنظر إلى المتعلّم من جميع جوانبه، العقلية في تقديم المعلومة، والنفسية في تنمية الشخصيّة وحسن التفاعل، والاجتماعية في بناء العلاقات الصادقة والروابط السليمة بين المعلّم والمتعلّم في مجتمع الصفِّ والمدرسة، لينعكس ذلك على علاقة المتعلّم بمجتمع الحياة. عسى أن تكون هذه المحاولة ذات فائدةٍ، فتشكِّل مساهمةً متواضعةً في تعزيز اهتمام المعنيين، من مسؤولين ومعلِّمين في المدارس، بدور الإدارة الصفِّيّة وأهميتها في العمليّة التعليميّة التعلّمية، نظراً

لما لها من انعكاسٍ إيجابيٍّ وفاعلٍ على المعلّم والمتعلّم والمادة... لا بل على العمليّة التعليميّة التعلّمية برمتها.

وحتى يكون لهذه الدراسة وتساؤلاتها فائدةٌ عمليةٌ نرتجيها، لا بد من رفدها بدراساتٍ ميدانيةٍ استراتيجيةٍ تزيد من فعاليّة الإدارة الصّفِّيّة في مختلف مراحل التعليم، على أن يكون للمختصين في المناهج، وطرُق التدريس، والإدارة، والتخطيط التربوي، وعلم النفس التربوي، دورٌ رئيسٌ في تحكيم نتائج الدراسات الميدانية، بعد مناقشتها انطلاقاً من الأطروحات النظرية التي قدّمناها في هذه الدراسة وقدّمها غيرنا من المهتمِّين بالشأن التربوي والتوجّهات التربوية الحديثة في إدارة العمليّة التعليميّة التعلُّميّة.

خلاصة القول، إنّ ظروف العصر الذي نعيش فيه تضع تحدياتٍ كبيرةً أمام الأنظمة التعليميّة، وتدعو لتخريج نوعيةٍ من المواطنين القادرين على التكيّف مع متطلباتها. في هذا الإطار يبرز الدور الرئيس الذي يلعبه المعلّمون باعتبارهم حجر الزاوية في إدارة صفوفهم، وتطوير العمل التربوي. ولهذا ازداد الاهتمام بإعداد المعلّمين وتأهيلهم تربوياً ونفسياً في مجال معرفة طبيعة المتعلّمين ومميزاتهم وأطباعهم، ليستطيعوا من خلال ذلك القيام بالمسؤوليات الملقاة على عاتقهم في العمليّة التعليميّة التعلّمية، وبخاصةٍ في مجال معرفة قواعد وأصول التعاطي مع المتعلّمين في الصف لتحقيق إدارةٍ صفِّيةٍ ناجحة.

إنّ تجربتي العمليّة في الإشـراف التربوي على مدى عشرين عاماً في عـددٍ من المدارس الخاصّة، أظهرت أنّ كفاية المعلّم وخبرته التعليميّة على أهميتهما، لا يمكن أن تحقِّقا الأهداف التعليميّة التعلّمية من دون وجود إدارةٍ صفِّيّةٍ فعّالةٍ وناجحةٍ، وأنّه، قبل ذلك وبعده، لا بد من توفير مجموعةٍ من الأسباب والعناصر، نذكر أهمها:

ـ الاهتمام بالأبعاد الشخصيّة والنفسيّة والاجتماعيّة والوظيفيّة التي يخضع لها المعلّم، فالوضع الاقتصادي والاجتماعي الصعب الذي يعيشه المعلّم في أغلب الأحيان، قد يكون من الأسباب المهمة التي تؤثِّر على استقراره النفسي، ما ينعكس سلباً في حركة تعليمه وأدائه العملي.

ـ إخضاع المؤسسات التربويّة لسياسةٍ تربويّةٍ واحدةٍ، فوجود سياسةٍ تربويةٍ مزدوجةٍ (تعليم رسمي وتعليم خاص) يؤسّس لوجود تفاوتٍ في الرؤية ونظم التعامل والأمان الوظيفي لدى الهيئات التعليميّة، ما يؤثِّر على حس الانتماء، ويترك آثاره السلبيّة على إدارة العملية التعليميّة التعلّميّة ومنتجاتها.

ـ ابتعاد السياسة العامة عن النظر إلى قطاع التعليم على أنه قطاعُ خدماتٍ وغير منتج.

ـ توفير برامج الإعداد والتأهيل المستمرين للمعلّم، خصوصاً في مجال التحضير والاستعداد للدرس، وإدارة الصف، ومعرفة الخصائص العامّة للمتعلّم، والفروقات الفردية بين المتعلمين، من خلال التعرّف أكثر إلى علم نفس الطفل وعلم النفس التربوي، فكل ذلك يساهم في تطوير قدرات المعلّم وتنمية مهاراته في معالجة المشكلات الصفِّيّة وتحقيق إدارةٍ ناجحة.

ـ معرفة ظروف البيّئة الاجتماعيّة للمتعلّم، فهي من المرتكزات المهمّة التي يجب على المعلّم الالتفات إليها أثناء تعاطيه مع مجتمع الصفّ، فظروف المجتمع الاقتصادية والاجتماعيّة والأمنيّة والسياسيّة المتقلّبة، تترك آثارها على المعلّم والمتعلّم، وهذا ما يستدعي المعالجة وفق ما يتناسب مع الحالات الاجتماعيّة هذه.

ـ إعداد برامج توجيهيةٍ تحدُّ من الآثار السلبية لاستعمال وسائل التواصل الاجتماعي، والألعاب الإلكترونيّة التي تعتمد في أغلبها على برامج العنف والتحدّي والسيطرة، فتؤدّي إلى استفحال نزعة العنف والرفض والفوضى لدى الكثير من المتعلِّمين، ما ينعكس بدوره على العمليّة التعليميّة التعلّمية، ويعيق عمل المعلّم في إدارة صفِّه والقيام بمهامه.

ـ توفير الوسائل والتجهيزات المطلوبة التي تخدم عملية التعليم، وتساهم في تحقيق الأهداف وتأمين بيئةٍ صفّيّةٍ ناجحة...

المصادر والمراجع

١ـ إيمر، إدمونت، **الإدارة الصفيّة لمعلمي المرحلة الثانوية**، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار التركي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ١٩٩٦.

٢ـ البحيري، سيد محمود، **إدارة الصف**، الرياض: دار المريخ، ٢٠٠٤.

٣ـ ألبرت، ليندا، **الانضباط التعاوني**، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي، الطبعة الأولى، ١٤١٩/ ١٩٩٩.

٤ـ حجازي، محمد، **الحقيبة التدريبيّة في الإدارة الصفيّة**، بيروت: المؤسسة الإسلاميّة للتربيّة والتعليم، ٢٠٠٨.

٥ـ حرب، ماجد، **أسس الإدارة الصفيّة الناجحة**، عمان: دار الشروق، ٢٠٠٥.

٦ـ سليمان، محمد، **اتجاهات في أصول التدريس بمدرسة التعليم الأساسي**، العين: دار الفكر العربي، لا طبعة، ٢٠٠٥.

٧- السعدي، أحمد، **التفاعل الصفي**، العين: دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، ٢٠٠٤.

٨- الشوبكي، علي، **المدرسة والتربية وإدارة الصف**، بيروت: دار مكتبة الحياة، ٢٠٠٣.

٩- عابدين، محمد شريف، **دور الإدارة بالأهداف في تطوير الكفايات الإداريّة والمهنيّة لمدير المدرسة، المجلّة التربويّة**، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، مج. ١٧، ع. ٦٦، ٢٠٠٣.

١٠- عبد العزيز، صالح، **التربية وطرق التدريس**، القاهرة: دار المعارف، الطبعة العاشرة [منقحة ومزيدة]، ١٩٧٨.

١١- عدس، محمد عبد الحليم، **الإدارة الصفيّة والمدرسة المنفردة**، عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ١٩٩٥.

١٢- عيد، رضوان، **الإدارة الصفيّة مفهومها أنماطها وعناصرها، مجلة المعلّم**، السعودية: الموقع الإلكتروني: https://www.edutrapedia.com.

١٣- العمايرة، محمد حسن، **المشكلات الصفيّة: السلوكيّة، التعليميّة، الأكاديميّة** (مظاهرها أسبابها وعلاجها)، بيروت: دار المسيرة للطباعة والنشر، ٢٠٠٧.

١٤- الفتلاوي، سهيلة محسن، **تعديل السلوك في التدريس**، عمان: دار الشروق، الطبعة الأولى، ٢٠٠٥.

١٥- كيروين، ريتشارد، ومندلز، ألين، **الانضباط مع الكرامة**؛ ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار التركي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ١٤١٦هـ.

١٦- كرياكوس، كريس، **الضغط والقلق لدى المتعلّمين**؛ وليد العمري، العين: دار الكتاب الجامعي، ١٤٢٤/ ٢٠٠٤.

١٧- الهويدي، زيد، **مهارات التدريس الفعّال**، الدمام: دار الكتاب الجامعي، الطبعة الأولى، ١٤٢٢/ ٢٠٠٢.

١٨- وهبة، نخلة، **إعداد المعلّم الأداة**، بيروت: معهد الإنماء العربي، الطبعة الأولى، ١٩٨٦.

١٩- وزارة التربية والتعليم، **مشكلات الانضباط في غرفة الصف**، المدينة المنورة: مركز الإشراف التربوي، الموقع الإلكتروني: https://sd.tatweer.edu.sa/index.php/educationdepartments/item.

عناصرُ التربيةِ المواطنيةِ وانعكاسُها في المناهجِ والكتب

- حالُ تعليمِ اللغةِ الفرنسيةِ في المرحلةِ الثانوية -

د. علي خليفة
الجامعة اللبنانية-كلية التربية

مروه بوتاري
التعليم الرسمي الثانوي

ملخصُ الدراسة

هدفت الدراسة إلى تعرّف عناصر ومجالات المواطَنة المتضمّنة في محتوى كتاب التعليم الرسمي للغة الفرنسية في المرحلة الثانوية، وفي المنهج المكتوب ومدى مطابقتها إياه.

تستخدم الدراسة شبكة عناصر ومجالات التربية على المواطَنة لِـ(نمر فريحة)، بالإضافة إلى قائمة (Schlemminger ٢٠٠١) لتحليل محتوى الكتب.

وأفضت النتائج المحصّلة إلى تفاوت توزيع عناصر التربية ومجالاتها على المواطَنة في الكتاب الرسمي، بحسب متغيّري الصفِّ والفرع، وبرز منها بالإجمال المجالُ العاطفي، والقِيَمُ الوطنية، وصورةُ المرأة وممارستها حقوقها من ضمن المحافظة على دورها النمطي في الزواج والإنجاب والأمومة، وبمعزلٍ عن أيّة إضافةٍ قِيَميّةٍ مصدرها ثقافة اللغة الأجنبية. كذلك فإن صورة الآخر ومدى الحاجة إليه كانت مباشرةً في مضمون الكتاب الرسمي في مختلف صفوف المرحلة الثانوية، فيما افتقر كتاب مرحلة الاقتصاد والاجتماع فعلياً إلى انعكاس عناصر المواطَنة فيه بشكلٍ مباشرٍ ومحدَّدٍ، واقتصرت عناصر المواطَنة في فرع العلوم العامة وعلوم الحياة على الجانب المهاري من خلال بعض العناصر المتمثِّلة بقدرات التفكير والنقد.

وتَغْلب بشكلٍ جليٍّ في كتب تعليم الفرنسية العناصرُ الوجدانية للتربية المواطنية (٦٢,٥٪)، وتليها أهميةً عناصرُ القِيَم والمواقف (٥٤,٥٪). فيما لا تدّعي هذه الكتب مساهمةً ذاتَ قيمةٍ في بناء معارف المواطنية (١٧,٦٪)، أو المشاركة والعمل (٩,٥٪)، وتبدو غير موجّهةٍ بشكلٍ أساسيٍّ لإكساب المتعلّمين مهاراتٍ تقنيةً وفنيةً وفكرية (١٦,٦٪)...

وتقتصر العناصر المواطنية المذكورة في المنهج على النصف أو ما دون في كل مجالٍ، مع تقديمٍ لمجالات المهارات (٥٠٪)، والوجدان (٣٧,٥٪)، والمشاركة والعمل (٤٢,٨٪)، على مجال المعارف (٥,٦٪)، والقيم والمواقف (٩٪).

وتُظهر الدراسة أخيراً عدم مطابقة عناصر المواطَنة بين المنهج المكتوب ومحتوى كتب تعليم اللغة الفرنسية للمرحلة الثانوية، لا سيما في مجال المهارات التي تركّز عليها المناهج (٥٠٪)، وتجتزئها الكتب (١٦,٦٪)، والفرق شاسعٌ في تعداد عناصر المواطنة في المجال الوجداني، حيث ذهبت الكتب بعيداً في تجسيده (٦٢,٥٪) متجاوزةً ما خصّها به المنهج (٣٧,٥٪). وتشكو الكتب بشكلٍ واضحٍ من عدم الاهتمام بمجال المشاركة والعمل (٩,٥٪)، على خلاف توجّه المناهج الذي أعطاه المرتبة الثانية في الأهمية بعد مجال المهارات (٤٢,٨٪).

منطلقاتُ الدراسةِ وأهميتُها

تشهد عمليات التطوير التربوي عملاً حثيثاً لدمج عناصر التربية المواطنية ومجالاتها في المناهج، والأخذ بها عند تأليف الكتب، وتحديد المحتوى، ووضع طرائق التعليم ووسائل التقييم. تحدِّياتٌ عديدةٌ فرضت على معلّمي كافة المواد، التزاماً شخصيّاً واجتماعيّاً من ضمن التربية على المواطنة، يجدر أن تؤمّنه برامج الإعداد، لا سيما من زاوية طرائق التعلّم الشموليّة القائمة على عدم تجزئة المعرفة (آشلي، ١٩٩٨). ويضيف كارستن (٢٠٠٢) أنّ المعلّمين يجب أن يعلّموا الشباب أن يضطلعوا بدورٍ اجتماعيٍّ، وأن يفكِّروا بذواتهم العارفة والناقدة. وتأسيساً على ذلك، اتجهت الأدبيات الراهنة، إلى ضرورة تمكين الطالب من تحليل الخصائص الاجتماعية للبيئة التربوية، ومناقشة قضايا تربويةٍ من منظورٍ اجتماعيٍّ ـ ثقافيٍّ (Paquay, ٢٠٠٦). فيأتي الاهتمام المتزايد بالتربية المواطنية ملازماً على نحوٍ خاصٍّ للتغييرات الاجتماعية الحاصلة، وما ينتج عنها في المدرسة، أو لإصباغ وصفةِ الشرعية على البنى القائمة (خليفة، ٢٠١٤، ٢٠١٨).

من ضمن هذا المشهد، ستتطرَّق الدراسة الراهنة بالتحديد إلى معرفة مدى توافر عناصر التربية المواطنية في منهج تعليم اللغة الفرنسية في المرحلة الثانوية، وانعكاسها في محتوى

الكتاب الرسمي. وهي دراسةٌ تقدِّم جديداً في مجال البحث، حيث ذهبت دراساتٌ سابقةٌ إلى الاهتمام بعناصر المواطنة في المناهج بشكلٍ عامٍّ، وكيف تطورت على امتداد التاريخ السياسي الحديث (خليفة، ٢٠١٤، ٢٠١٥)، فضلاً عن دور مادة التربية الوطنية في تنمية قِيَم المواطنة (أبو علي، ٢٠٠٨)، بالإضافة إلى نقد منهج التربية الوطنية والتنشئة المدنية (الأونسكو، ٢٠٠٣)، وكيفية بناء ثقافة المواطنة لدى طلاب المدارس الثانويّة في لبنان، لا سيما من ضمن إشكالية بناء ثقافة المواطنة في المجتمعات المتعدِّدة الطوائف (خليفة، ٢٠١٠).

مشكلةُ الدراسةِ وأهدافُها

تكمن إشكالية الدراسة في تحديد المكانة التي يشغلها مفهوم المواطنة، بعناصره ومجالاته، في المنهج وفي الكتاب الرسمي لتعليم الفرنسية في المرحلة الثانوية، نظراً لما تفرضه اللّغة الفرنسية، بصفتها لغةً أجنبيةً، من تساؤلٍ حول ما تقدّمه بحاضنتها الثقافية من مواقف وقِيَمٍ واتجاهاتٍ، بما يسمح بربط المتعلّم أو فكِّه عن هويته الوطنية، وثقافة المجتمع وقِيَمه.

وعليه، تهدف الدراسة إلى:

أولاً: حصر وتحديد عناصر ومجالات المواطنة المتضمّنة في منهج تعليم اللغة الفرنسية للمرحلة الثانوية.

ثانياً: دراسة محتوى كتاب التعليم الرسمي للغة الفرنسية في المرحلة الثانوية من زاوية ما ينعكس فيه من عناصر ومجالات المواطنة.

تساؤلاتُ الدراسةِ ومنهجُها

تتمحور هذه الدراسة حول السؤال الرئيس الآتي:

إلى أيِّ مدىً تنعكس عناصر التربية ومجالاتها على المواطنة المتضمّنة في منهج تعليم اللغة الفرنسية للمرحلة الثانوية (١٩٩٧) في كتاب التعليم الرسمي للّغة الفرنسية للمرحلة الثانوية؟

ويتفرّع منه السؤالان الآتيان:

هل تنعكس عناصر التربية ومجالاتها على المواطنة بشكلٍ كافٍ في منهج تعليم اللغة الفرنسية للمرحلة الثانوية (١٩٩٧)؟

هل تنعكس عناصر التربية ومجالاتها على المواطنة المتضمنة في المنهج بشكلٍ كافٍ في كتاب التعليم الرسمي للغة الفرنسية للمرحلة الثانوية؟

تستعين الدراسة بالمنهج الوصفيِّ التحليليِّ، وتستخدم قائمة Schlemminger (٢٠٠١)[١] لتحليل محتوى كتب اللغة الفرنسية، ولائحة عناصر التربية ومجالاتها على المواطنة لنمر فريحة (٢٠١٢)[٢]، لتحليل ما تتضمّنه المناهج.

منطلقاتُ الإطارِ النظري

تكوّنت الحاضنة النظرية للدراسة الراهنة من خلال الاطّلاع على كيفية تعامل المناهج والكتب في مجال التربية المواطنية، مع عملية تعميم ثقافة السلطة والترويج لِقِيَمها (بدران، ٢٠١٥)، فضلاً عن بعض التوجُّهات الراهنة التي أمْلَت على المشتغلين ببناء المناهج أن يضمّنوها عناصر لمواجهة التطرّف والإرهاب (عبيدات، ٢٠١٥)، وتناول موضوع المناهج من زاوية التطوير والسياسة التربوية، ومدى اشتمال هذه الأخيرة على مساحة اهتمامٍ بالتربية المواطنية وعناصرها ومجالاتها (يمين،٢٠٠٦). هذا، وقد أفرد بعض الكتاباتُ النظرية في هذا المجال مساحةَ اهتمامٍ بموضوع انعكاس مكوِّنات الهوية في كتب المواد الدراسية، وتحديداً في البعد الوطني (الخوالدي، الزعبي، ٢٠١٦)، والبعد الجندري من خلال الصورة المظهّرة للمرأة في محتوى الكتب (مطر، سارة، ٢٠١١). هذا وقد انشغلت بعض الأدبيات النظرية في هذا السياق بتناول محتوى الكتب المدرسية لتعليم اللغات الأجنبية أمام تحدّيات الأصالة والتغريب (الموسوي، ٢٠١٤).

نتائجُ البحثِ الميداني

-تحليل كتب اللغة الفرنسية[٣]:

يتوفَّر للكتاب فقط دليل للمعلم، إلا أنه لا تتوفَّر له وسائل بصريةٌ وسمعية. ويتضمَّن هذا الكتاب جميع مهارات اللغة في القراءة والكتابة والاستماع والتحدث، وتظهر هذه المهارات متداخلة في كل محورٍ في الكتاب. كما إنه يركِّز على تطوير الفكر الناقد، والوعي الثقافي لدى التلميذ.

---

(١) تتضمّن هذه الأداة كلاً من العناصر الآتية: عنوان الكتاب، الفئة المستهدفة من الطلاب، أسماء المؤلفين، سنة نشر الكتاب، تحليل ملحقات الكتاب المتوافرة، كدليل المعلم ودفتر التمارين ووسائل سمعية وبصرية، وتحليل مقدمة الكتاب و**التركيز على عناصر المواطنة** فيها إن وجدت، فضلاً عن لائحة محتويات الكتاب، والمقاربة التربوية المعتمدة، وطرق التعليم، ووسائل التقييم، وأخيرا تحليل وحدات الكتاب حول عناصر التربية المواطنية.

(٢) هي لائحةٌ مرجعيةٌ تتضمن مسحاً لعناصر المواطنة في خمسة مجالات هي: المجال المعرفي، المجال المهاري، المجال الوطني، المجال الوجداني، مجال المشاركة والعمل.

(٣) De La Langue À La Littérature صف الأول ثانوي، *De La Langue À La Litterature* للصف الثاني ثانوي إنسانيات، *De La Langue À La Litterature* للصف الثاني ثانوي علمي، *De La Langue À La Litterature* للصف الثانوي الأول اقتصاد، *lire et comprendre un texte* لصفي العلوم العامة وعلوم الحياة، *Plaisir Du Texte* لصف الآداب والإنسانيات.

جدول ١

تُوزَّع المحاور المتعلقة بالتربية على المواطنة في الكتب المدرسية لتعليم الفرنسية بحسب المرحلة، مع إبراز أسماء النصوص ومحتواها في كل محور:

المرحلة التعليمية	المحاورُ أو الوحداتُ المتضمِّنة عناصر التربية على المواطنة في الكتاب	أسماء نصوصٍ مختارة	محتوى النصوص من عناصر التربية على المواطنة
الأول ثانوي	Chapitre 1: La Nature الطبيعة	Le Liban الطبيعةُ مصدرُ إلهامٍ أدبيٍّ قصيدة بعنوانٍ: En montagne libanaise.	في النصوص وصف الكتَّابُ والشعراءُ، بشكلٍ دقيقٍ، الجبلَ اللبنانيَّ ومناظره الخلابة، وطبيعتَه، ووديانه، ومياهه، والزراعة في الضّيع، وتربية الماشية، والأعمال اليدوية التي يمارسها القرويّون، ووصفوا المشهدَ بعظمته، بالإضافة إلى الحديث عن الحرب التي أثّرت بالشاعرة ناديا تويني كثيراً.
	Chapitre 2: La femme المرأة	1-La femme: une prise de conscience. ٢ـ مقابلة مع أستاذٍ جامعيٍّ من حقل الفلسفة في مجلة: Le nouvel obesrvateur ٣ـ قصيدة للشاعر Paul Verlaine	تناولت هذه النصوصُ المواضيعَ الآتية: أولاً، أن الرجل تحكّم بمصير المرأة منذ فجر التاريخ، لذلك طالبت المرأة بالحصول على حقوقها ومساواتها بالرجل. ثانياً، سيئات وحسنات عمل المرأة. وأخيراً الدور العاطفي الذي تلعبه المرأة تجاه الرجل وحاجته إليها.

المرحلة التعليمية	المحاورُ أو الوحداتُ المتضمِّنة عناصر التربية على المواطنة في الكتاب	أسماء نصوصٍ مختارة	محتوى النصوص من عناصر التربية على المواطنة
الأول ثانوي	Chapitre 4: Le moi et l'autre أنا والآخر	نصٌّ تمهيديٌّ للكاتبة مارغريت يورسنار	تناولت في هذا النص ضرورة احترام الآخر، وعدم احتقار أيِّ شخصٍ، وأن على كل إنسانٍ الاستفادة من خبرات الآخر ومهاراته، بدلاً من البحث عن أخطائه وتعظيمها.
الثاني ثانوي أدبي:	Chapitre 6: L'Enracinement التجذر	Le retour au village double appartenance. L'homme du double pays.	في نصوصه، حاول الكتاب غرس الانتماء للوطن في نفوس التلامذة، وبأن الوطن هو مسقط الرأس وليس فقط عائلةً وأصدقاء. كما أعطى فكرةً عن تزاوج الثقافات، وشجّع على الانفتاح على العالم، وأخذ كل ما هو مفيدٌ وثقافيٌّ، وبالتالي الخروج من حدود الوطن بهدف العودة بالفائدة إلى هذا الوطن.
	Chapitre 8: Humanisme الإنسانية	L'homme en process. L'homme est à la fois un être humain et un individu.	أعطى الكاتب في النصّ الأول الحيّز الأكبر لأفعال الإنسان التي تميزه، وليس لطبيعته البشرية. أما في النصّ الثاني، فتحدَّث الكاتب عن أن المجتمعات الحديثة تتناول دائماً موضوع الإنسان، إلا أنها تُهمل فيه النزعة الفردية. وفي رأي الكاتب أنه لا يجوز دائماً التعميمُ وتجاهلُ الفرد، حتى لا يصبح التعامل مع الإنسان كالتعامل مع القطيع. فهو يدعو إلى عدم إهمال الفرد، وإخضاعه بشكلٍ دائم لحكم المجموعة، ففي المدن الكبرى يصبح الفرد معزولاً ويفقد ميزاته. وهو يشجع أيضاً على احترام الاختلاف بين الأفراد.

ثاني ثانوي: علمي	Chapitre 1: Les droits de l'homme حقوق الإنسان	مقدمة هذا المحور نصٌّ لكوفي أنان يتحدث فيه عن أهمية حقوق الإنسان من أجل وجودنا. الصور التي تتناول موضوع حقوق الإنسان. نصٌّ عن الإعلان العالمي لحقوق الطفل. La faute de la république Melancholia	تناول هذا المحور الحديث عن حقوق الإنسان بشكلٍ عامٍّ، وحقوق الطفل والمرأة بشكلٍ خاص.
ثالث ثانوي: اقتصاد واجتماع	Chapitre 1: L'Entreprise المؤسسة	نصٌّ يتناول موضوع الحقوق والواجبات في العمل. التوجيه المهني للطلاب.	تناول الكتاب في هذه الوحدة موضوع البطالة وما لها من آثارٍ سلبيةٍ على الأشخاص، خصوصاً عند حلول الآلآت مكان الإنسان. مع التأكيد على أهمية اليد العاملة، والدعوة إلى التوجيه المهني للطلاب للتخفيف من نسبة البطالة عند الشباب.
	Chapitre 5: Science et Éthique العلم والأخلاق	Les français boudent la science. La science, source de destruction et d'alinéation. La science et la vie: la bioéthique.	تناول الكتَّاب في هذا المحور الجوانب السلبية والإيجابية للعلوم، وتطرقوا أيضاً إلى أخلاقيات العلوم وتاثيرها على المجتمعات.

المرحلة التعليمية	المحاورُ أو الوحداتُ المتضمِّنة عناصر التربية على المواطنة في الكتاب	أسماء نصوصٍ مختارة	محتوى النصوص من عناصر التربية على المواطنة
ثالث ثانوي: علوم عامة وعلوم الحياة	Chapitre 3: Science et Éthique العلم والأخلاق	1- Pour un nouveau roman. 2- Le réaliste est un illusionniste.	تناول الكتابُ الحديثَ عن الأدب الملتزم، أي مشاركة الكاتب الناس بهمومهم الاجتماعية والسياسية ومواقفهم الوطنية، وأهمية الأدب ومدى تأثيره في المجتمع، مقابل الحديث عن أن دورَ الأدب أدبيٌّ وفنيٌّ ولا علاقة له بالأمور الاجتماعية والاقتصادية.
	Chapitre 2: L'écrivain et son temps. الكاتب وزمانه	مدى قدرة علم الحياة على خلق أخلاقياتٍ جديدة. إشكالية مدى تطور المعارف العلمية وهل لها حدود معينة؟	تناول الكتاب موضوعاتٍ في غاية الأهمية في هذا المحور، كالحديث عن أهمية العلوم وتأثيراتها السلبية والإيجابية على الإنسان. كما رأى الكتاب أن العلوم تتخطى أحياناً عقول الأشخاص، ولكن هذا لا يعني توقف الاكتشافات العلمية حتماً.
ثالث ثانوي: آداب وإنسانيات	Chapitre 1: Le racisme العنصرية Chapitre 2: La Justice العدالة	Le Racisme: La discrimination raciale. Racisme et tolérance. La discrimination sociale. La loi de la jungle. Les animaux malades de la peste. Les justes.	تناولت هذه النصوص العديد من المواضيع التي تتحدث عن العنصرية، بدءاً بسرد تاريخ العنصرية، والحديث عن أن العنصرية هي مظهرٌ من مظاهر العنف الفطري مقابل أي شخصٍ ذي خصائص أدنى. ولكن، الشعور بالإنسانية فقط يفرض علينا احترام الآخر دون اللجوء إلى قوانين تجرم العنصرية والتمييز. وأخيراً إعطاء الحلول لمشكلة العنصرية،

			التربية النفسية على تقبل الآخر واحترامه دون الحاجة إلى قوانين تردعنا عن ممارسة التمييز. في هذا المحور يتحدث الكاتب عن روح العدالة القائمة على التناقض بين متطلبات الإنسان الأنانية. وينتقل للحديث عن تاريخ العدالة في المجتمعات، ثم يتحدث عن تحقيق العدالة المثالية
ثالث ثانوي: آداب وإنسانيات	Chapitre 5: La Liberté الحرية	ونصٌّ مقتبسٌ من كتاب Adrienne Mesurat Discours à l'Assemblée Nationale. Les Faux-Monnayeurs.	يستهل الكاتب بالقول إن جميع الناس يولدون متساوين في، الحقوق وهذا ما أعلنه الإعلان العالمي لحقوق الإنسان إبان الثورة الفرنسية عام ١٧٨٩. ويتحدث عن التمايز بين الأشخاص، فمنهم من هو حرٌّ ومنهم من هو تحت نير العبودية، وعن التمايز بين النظام الديمقراطي البرلماني والنظام الديكتاتوري، ويرى أنه مع تطور المجتمعات، ونتيجةً للثورات لا بد من الحديث عن الحريات. ومن ثم يتساءل الكاتب عن دور الأدب في الصراع من أجل الحريات، خصوصاً حرية الفكر والتعبير، وعن الدور البارز الذي تلعبه الصحافة، وعن الأدب الملتزم بالقضايا الإنسانية.

تحليلُ أهمّ النتائج

في ما يأتي سنستعرض مدى تضمين عناصر المواطَنة في محتوى الكتاب الرسمي لتعليم الفرنسية في المرحلة الثانوية. كما ستتمّ مناقشة هذه النتائج في ضوء أسئلة البحث المتعلّقة بمدى انعكاس عناصر التربية ومجالاتها على المواطنة المتضمَّنة في منهج تعليم اللغة الفرنسية للمرحلة الثانوية (١٩٩٧) في كتاب التعليم الرسمي للغة الفرنسية للمرحلة الثانوية.

وستكون شبكة عناصر التربية المواطنية ومجالاتها التي أعدّها فريحة (٢٠١٢) الأداة المرجعية لتحليل ورود هذه العناصر والمجالات في محتوى الكتب كما في منهج التعليم.

جدول ٢: عناصر المواطنة في منهج تعليم الفرنسية للمرحلة الثانوية

الصف	عناصر المواطنة المذكورة في أهداف المنهج (١٩٩٧)
Première année secondaire	إدراك الحقائق الوطنية والعالمية. توظيف مادة اللغة الفرنسية وآدابها في تنمية الفكر السلوكي، الاجتماعي والوجداني.
Deuxième année secondaire: séries humanités	تشجيع التلامذة على التفاعل الثقافي والانفتاح على الأدب الفرنسي. امتلاك التفكير العلمي المنظم والروح النقدية المجردة. الإحساس بالجمال، والتآلف مع الفنون والإفادة منها لإغناء فكر الطالب، وصقل ذوقه، وإرهاف مشاعره، وتوسيع خياله.
Deuxième année secondaire: séries sciences	امتلاك التفكير العلمي المنظم، والروح النقدية المجردة. اكتساب المعرفة العلمية. الإنصات إلى الآخر. اتخاذ مواقف صحيحة من القضايا التي تواجه الطالب في حياته. تعزيز استقلال الطالب الذاتي، وتنمية قواه الفاعلة لتنطلق شخصيته وتتدرج في الإبداع. اتخاذ الطالب مواقف صحيحةً من القضايا التي تواجهه في حياته. إيثار الاختيار النوعي على التراكم الكمي للمعلومات.

الصف	عناصر المواطنة المذكورة في أهداف المنهج (١٩٩٧)
Troisième année secondaire: série lettres et humanités	توسيع أفق الطالب الثقافي، وتعميق فهمه للحياة، ووعي موقعه في الزمان والمكان. امتلاكه التفكير العلمي المنظم والتحليلي، والروح النقدية المجردة. وتنمية طاقاته الفكرية والوجدانية والسلوكية. بناء شخصية المواطن الحر، الواضح والمتسامح. الانضمام إلى عالم العمل.
Troisième année secondaire: séries sciences générales et sciences de la vie	التمسك بأصالة المعرفة، وإيثار الاختيار النوعي على التراكم الكمي للمعلومات. امتلاك التفكير العلمي المنظم والروح النقدي المجرد. تنمية طاقات الطالب الفكرية والوجدانية والسلوكية. الإنصات إلى الآخر. الحث على التثقيف الذاتي واتقان التعبير. الانصهار في البيئة الاجتماعية والاقتصادية.
Troisième année secondaire: série sociologie et économie	توسيع أفق الطالب الثقافي، وتعميق فهمه للحياة، ووعي موقعه في الزمان والمكان. ترسيخ كفاية التواصل. بناء الفكر التحليلي والنقدي عند التلاميذ. تعزيز استقلال الطالب الذاتي، وتنمية قواه الفاعلة لتنطلق شخصيته. الانضمام إلى عالم العمل.

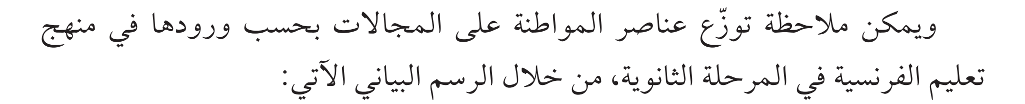
في ما يلي، جدول مطابقة عناصر المواطنة الواردة في منهج تعليم الفرنسية للمرحلة الثانوية، مع شبكة محكّات التربية المواطنية وعناصرها (فريحة، ٢٠١٢، ص ٢٣٤).

المجال	العناصر المكوّنة للمجال	توافرها	مكان ورودها
المجال المعرفي	تاريخ الوطن	لا	
	جغرافية الوطن	لا	
	تراث الوطن وثقافته	لا	
	تركيبة المجتمع المحلية	لا	
	تركيبة المجتمع الوطني	لا	
	مؤسسات الوطن ودورها	لا	
	واجبات المواطن	لا	
	حقوق المواطن	لا	
	تاريخ الدول المجاورة	لا	
	جغرافية الدول المجاورة	لا	
	علاقة الوطن بهذه الدول	لا	
	علاقة الوطن بدول العالم	لا	
	التاريخ العالمي	لا	
	الجغرافيا العالمية	لا	
	معارف علمية وتكنولوجية	نعم	الأول ثانوي والثاني ثانوي في كافة الفروع
	اللغة الأم (اللغة العربية)	لا	
	مفهوم الديمقراطية	لا	
	مبادئ الديمقراطية	لا	
	المجموع	١٨/١	
المجال المهاري	مهارات جسديّة (رياضيّة)	لا	
	مهارات تقنيّة	لا	
	مهارات مهنيّة	نعم	الثاني ثانوي إنسانيات واقتصاد واجتماع
	مهارات فنية	نعم	الأول والثاني والثالث ثانوي في كافة الفروع

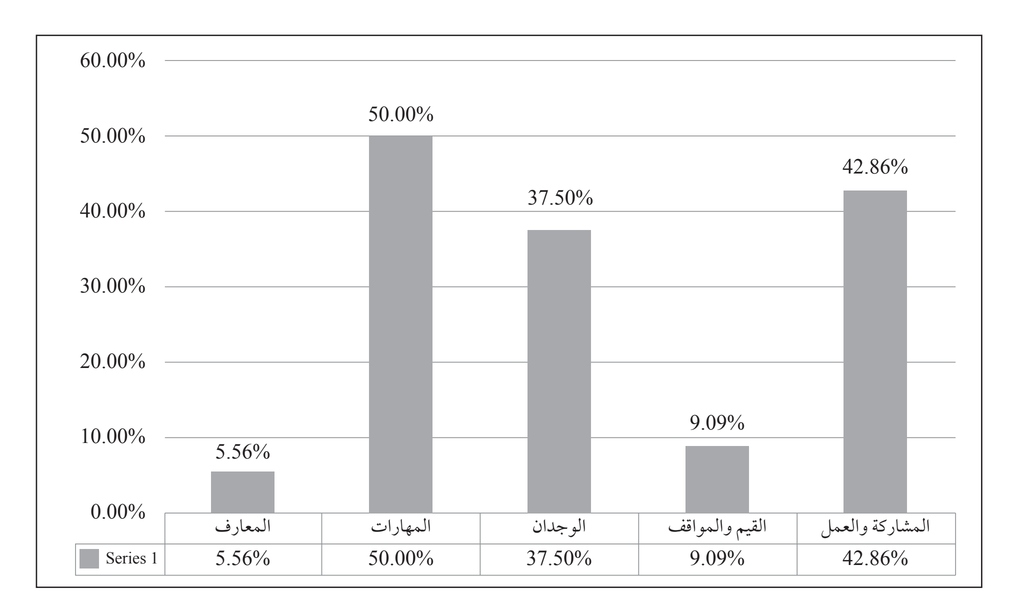
المجال المهاري	مهارات حرفية	لا	
	مهارات فكرية	نعم	الثاني والثالث ثانوي في فروع الإنسانيات والعلوم
	المجموع	٦/٣	
المجال الوجداني	التربية الأخلاقية	نعم	الثالث ثانوي في فروع الإنسانيات والعلوم
	القيم الدينية	لا	
	القيم الوطنية	لا	
	القيم الإجتماعية	نعم	الثاني ثانوي والثالث ثانوي في كافة الفروع
	القيم الاقتصادية	نعم	الثالث ثانوي في فرعَي العلوم
	القيم الديمقراطية	لا	
	احترام الكفاءة	نعم	الثالث ثانوي في كافة الفروع
	تساوي الفرص بين المواطنين	لا	
	حب العمل	نعم	الثالث ثانوي في فرعي الإنسانيات والاقتصاد
	قِيَم ذات ارتباط باحترام الآخرين والتسامح	نعم	الثالث ثانوي في كافة الفروع
	قِيَم ذات ارتباط باحترام حقوق الإنسان	لا	
	قِيَم ذات ارتباط باحترام حقوق المرأة	لا	
	قِيَم ذات ارتباط باحترام حقوق الطفل	لا	
	قِيَم ذات ارتباط بعدم التمييز	لا	
	الاهتمام بقضايا المنطقة الإقليميّة	لا	
	الاهتمام بالقضايا العالمية، العدالة والسلام	لا	
	المجموع	١٦/٦	

المجال الوطني: قِيَم ومواقف	الانتماء إلى الوطن	لا	
	الاعتزاز بالهوية الوطنية	لا	
	الولاء للوطن	لا	
	الخضوع للقانون	لا	
	الاعتزاز برموز الوطن	لا	
	الدفاع عن وحدة الأرض	لا	
	الدفاع عن وحدة الشعب	لا	
	الاعتزاز بالتراث والثقافة الوطنيين	لا	
	المحافظة على الأصالة	نعم	الثالث ثانوي بفرعيه علوم عامة وعلوم حياة
	مماشاة المعاصرة	لا	
	تكوين ذاكرة جماعيّة حول الوطن	لا	
	المجموع	١/١١	
مجال المشاركة والعمل	القيام بواجبات المواطن	لا	
	ممارسة حقوق المواطن	نعم	الثالث ثانوي بفرعيه علوم عامة وعلوم حياة
	المشاركة في شؤون المجتمع المحلي	نعم	الأول والثالث ثانوي في فرعَي العلوم وفرع الاقتصاد
	المشاركة في شؤون المجتمع الوطني	نعم	الأول ثانوي
	تحسين البيئة الطبيعيّة للمواطن	لا	
	المحافظة على البيئة الطبيعيّة المحلِّية	لا	
	المحافظة على الثروات الطبيعيّة	لا	
	المحافظة على البيئة الطبيعيّة العالمية	لا	

مجال المشاركة والعمل	المشاركة في التوعية الصحية	لا	
	المشاركة في إبداء الرأي وصنع القرار	نعم	الثاني ثانوي والثالث ثانوي في كافة الفروع
	المشاركة في الانتخابات	لا	
	المشاركة في الأعياد الدينية	لا	
	المشاركة في الأعياد الوطنية	لا	
	المشاركة في النشاطات التطوّعيّة	لا	
	العمل للمساهمة في التنمية البشرية	نعم	الثاني ثانوي والثالث ثانوي في كافة الفروع
	العمل للمساهمة في التنمية الاقتصادية	نعم	الثالث ثانوي بفرعيه العلميين
	العمل للمساهمة في التنمية الاجتماعية	نعم	الثالث ثانوي بفرعيه العلميين
	العمل للمساهمة في الأمان الاجتماعي	لا	
	العمل في مجالٍ منتج	نعم	الثالث ثانوي بفرعيه الإنسانيات والاقتصاد
	المشاركة في الأنشطة ذات الطابع العالمي	لا	
	عدم الانعزال بالنسبة إلى العولمة	نعم	الأول ثانوي والثالث ثانوي في فرع الإنسانيات
	المجموع	٢١/٩	



ويمكن ملاحظة توزّع عناصر المواطنة على المجالات بحسب ورودها في منهج تعليم الفرنسية في المرحلة الثانوية، من خلال الرسم البياني الآتي:



	المعارف	المهارات	الوجدان	القيم والمواقف	المشاركة والعمل
Series 1	5.56%	50.00%	37.50%	9.09%	42.86%

والملاحظُ بشكلٍ إجماليٍّ اقتصارُ المنهج على نصف العناصر المواطنية أو ما دون في كلِّ مجالٍ، مع تقدُّمٍ لمجال المهارات (٥٠٪)، والوجدان (٣٧,٥٪)، والمشاركة والعمل (٤٢,٨٪)، على مجال المعارف (٥,٦٪)، والقِيَم والمواقف (٩٪).

٤ـ٤ في تحليل النتائج المتعلقة بعناصر المواطنة في الكتب

لقد تبدّى لنا، من خلال تحليل محتوى الكتاب الرسمي لتعليم الفرنسية في المرحلة الثانوية، أن كتاب الصف الأول ثانوي تضمّن العديد من عناصر المواطنة، وهي معروضةٌ بشكلٍ جيدٍ، حيث انعكست بشكلٍ واضحٍ ومباشرٍ في الدروس من خلال النصوص والصور.

وكان حب الوطن والاعتزاز بالانتماء إليه جلياً وواضحاً في النصوص، ما يعكس مدى أهمية هذه العناصر في المنهاج اللبناني، وزرعها في نفوس التلامذة.

من جهةٍ ثانيةٍ، إن حضور عمل المرأة بشكلٍ مباشرٍ كان لافتاً، فقد شجع محتوى الكتاب المرأة على ممارسة حقوقها في الدراسة والعمل وإثبات الذات، وعلى استقلاليتها مع المحافظة على دورها الأساسي في الزواج والإنجاب والأمومة.

كذلك فإن حضور الآخر ومدى الحاجة إليه كان أيضاً مباشراً في مضمون الكتاب، وانعكس في النصوص الأدبية المنتقاة. كما تضمَّن الكتابُ فكرةَ العمل على زرع بذور احترام الاختلاف عن الآخر والاستفادة منه. والجدير بالذكر أن هذا المحور كان يتضمن عنواناً فرعياً عن الصراع مع الآخر، إلا أن وزارة التربية، عندما قامت بتعديل المناهج في العام ٢٠١٧، قامت بإلغاء هذا العنوان بغية تسليط الضوء على الاستفادة من الآخر بدلاً من الصراع معه، وبالتالي إنشاء جيلٍ يحترم الآخر المختلف بدلاً من نبذه والخلاف معه.

في كتاب فرع العلوم في الصف الثانوي الأول وكتاب فرع الإنسانيات في الصف الثانوي الثاني، يلفت الانتباهَ ويستدعي التقدير ورودُ قيمة الفردية باعتبارها عنصراً من منظومة المواطنة، وشرطاً للقدرة على التغيير وممارسة حقوق المواطنة الفاعلة.

فيما تناول كتاب فرع الاقتصاد للأول ثانوي موضوع العمل الذي يُعتبر عنصراً من عناصر المواطنة، وحقّاً من الحقوق الأساسية للمواطنين الذين يتوجب على الدولة تأمين وظائف لهم. لكن الحديث عن أهمية العمل، وعن إعداد الطلاب مهنياً وتوجيههم لسوق العمل، جاء في سياق تناول الكتاب لمواضيع عامة، ولا يعكس فعلياً روح المواطنة وعناصرها.

وبعد دراسة محتوى كتاب صف الاقتصاد والاجتماع، ظهر لنا أن محورين فقط من محاوره الستة يتناولان الحديث عن عناصر المواطنة. المحور الأول يتناول موضوع العمل، وحقوق الموظفين، والبطالة التي تعاني منها المجتمعات، والمحور الثاني يحث الطلاب على التفكير والنقد البناء في كافة المجالات، خصوصاً في مجال العلوم التي تقتضي عدم استهلاك أيِّ موضوعٍ دون التفكير فيه والعمل بإيجابياته. وعليه فإننا نرى أن الحديث عن عناصر المواطنة وقِيَمها في الكتاب جاء محدوداً، واقتصر الجانب المهاريُّ فيه على قدرات التفكير والنقد.

وفي كتاب الإنسانيات للثانوي الثالث، وبعد أن عرضنا لثلاث وحداتٍ منه تبين لنا ما يأتي:

إن هذا الكتاب يعكس بصورةٍ واضحةٍ عناصر المواطنة، فقد تطرّق التربويون إلى مواضيع في غاية الأهمية، كالحريات والعدالة والعنصرية. كما إن تنظيم المحاور جاء بشكلٍ بسيطٍ ومفيدٍ، ويحثُّ التلامذة على الاهتمام بقضايا عالمهم وحياتهم اليومية المعيشة، والتعبير عن آرائهم، والحديث عن تجاربهم الشخصية من خلال النشاطات

الخطية والشفهية المتضمَّنة في كل محورٍ من محاور الكتاب. ففي الكتاب صورٌ تحفّز خيال التلامذة وتساعدهم على المناقشة والتعبير، وأقوالٌ مهمةٌ تزرع في نفوسهم بذور المواطنة. هذا فضلاً عن الاختيار المناسب لكتّابٍ وفلاسفةٍ اهتموا بقضايا المواطنة وقِيَمها. لذا فإننا نرى أن محتوى هذا الكتاب يُسهم في إنشاء جيلٍ من التلامذة المواطنين، المؤمنين بالعدالة والمساواة والحرية، النابذين للتعصب والظلم.

إلا أن ما لفتنا هو أنه من بين محاور الكتاب الثمانية، هناك ثلاثة محاور فقط لا تتعدى نسبتها ٣٧٪ من مجمل الكتاب، تتناول موضوع المواطنة وعناصرها، مع العلم أن رئيس المركز التربوي ركّز في مقدمة الكتاب على تنشئة جيلٍ واعٍ يحب وطنه ويؤمن به. وهذا، برأينا، غير كافٍ لزرع بذور المواطَنة الصحيحة في عقول الطلاب ومداركهم.

حصر عناصر المواطَنة الواردة في الكتب وتعدادها بحسب محكّات شبكة التربية المواطنية

في ما يأتي جدولُ ورودِ عناصر المواطنة في محتوى الكتاب الرسمي لتعليم الفرنسية للمرحلة الثانوية، بالاستناد إلى شبكة محكّات التربية المواطنية وعناصرها (فريحة، ٢٠١٢، ص ٢٣٤):

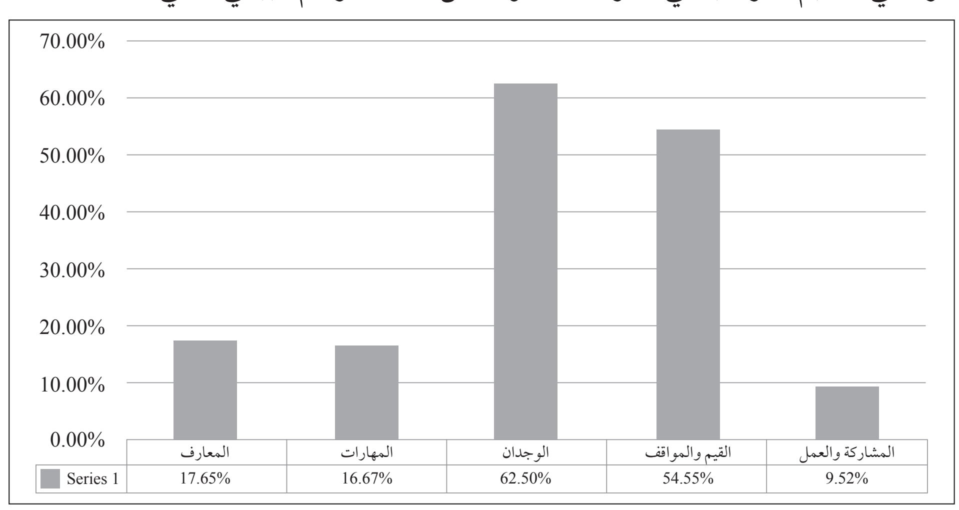
المجال	العناصر المكوّنة للمجال	توافرها
المجال المعرفي	تاريخ الوطن	X
	جغرافية الوطن	X
	تراث الوطن وثقافته	X
	تركيبة المجتمع المحلية	X
	تركيبة المجتمع الوطني	X
	مؤسسات الوطن ودورها	X
	واجبات المواطن	√
	حقوق المواطن	√
	تاريخ الدول المجاورة	X
	جغرافية الدول المجاورة	X
	علاقة الوطن بهذه الدول	X

المجال	البند	
المجال المعرفي	علاقة الوطن بدول العالم	X
	التاريخ العالمي	X
	الجغرافيا العالمية	X
	معارف علمية وتكنولوجية	√
	اللغة الأم (اللغة العربية)	X
	مفهوم الديمقراطية	X
	مبادئ الديمقراطية	X
	المجموع	٣/١٧
المجال المهاري	مهارات جسديّة (رياضية)	X
	مهارات تقنيّة	X
	مهارات مهنيّة	√
	مهارات فنية	X
	مهارات حرفية	X
	مهارات فكرية	X
	المجموع	١/٦
المجال الوجداني	التربية الأخلاقية	X
	القيم الدينية	X
	القيم الوطنية	X
	القيم الاجتماعية	X
	القيم الاقتصادية	X
	القيم الديمقراطية	X
	احترام الكفاءة	√
	تساوي الفرص بين المواطنين	√
	حب العمل	√
	قيم ذات ارتباط باحترام الآخرين والتسامح معهم	√
	قِيَم ذات ارتباط باحترام شرعة حقوق الإنسان	√

المجال الوجداني	قِيَم ذات ارتباط باحترام حقوق المرأة	√
	قِيَم ذات ارتباط باحترام حقوق الطفل	√
	قِيَم ذات ارتباط بعدم التمييز (جندري، طائفي)	√
	الاهتمام بقضايا المنطقة الإقليميّة	X
	الاهتمام بالقضايا العالمية في العدالة والسلام	√
	المجموع	١٠/١٦
المجال الوطني: قِيَم ومواقف	الانتماء إلى الوطن	√
	الاعتزاز بالهوية الوطنية	√
	الولاء للوطن	√
	الخضوع للقانون	√
	الاعتزاز برموز الوطن	√
	الدفاع عن وحدة الأرض	X
	الدفاع عن وحدة الشعب	X
	الاعتزاز بالتراث والثقافة الوطنيين	X
	المحافظة على الأصالة	X
	مماشاة المعاصرة	√
	تكوين ذاكرة جماعيّة حول الوطن	X
	المجموع	٦/١١
مجال المشاركة والعمل:	القيام بواجبات المواطن	X
	ممارسة حقوق المواطن	√
	المشاركة في شؤون المجتمع المحلي	X
	المشاركة في شؤون المجتمع الوطني	X
	تحسين البيئة الطبيعيّة التي يعيش فيها المواطن	X
	المحافظة على البيئة الطبيعيّة المحلية	X
	المحافظة على الثروات الطبيعيّة	X

مجال المشاركة والعمل:	المحافظة على البيئة الطبيعيّة العالمية	X
	المشاركة في التوعية الصحية	X
	المشاركة في إبداء الرأي وصنع القرار	X
	المشاركة في الانتخابات	X
	المشاركة في الأعياد الدينية	X
	المشاركة في الأعياد الوطنية	X
	المشاركة في النشاطات التطوّعيّة	X
	العمل للمساهمة في تنمية الموارد البشرية	X
	العمل للمساهمة في تنمية الموارد الإقتصادية	X
	العمل للمساهمة في تنمية الموارد الاجتماعية	X
	العمل للمساهمة في الأمان الاجتماعي	X
	العمل في مجال منتج	X
	المشاركة في الأنشطة ذات الطابع العالمي	X
	عدم الانعزال بالنسبة إلى العولمة	√
	المجموع	٢/٢١

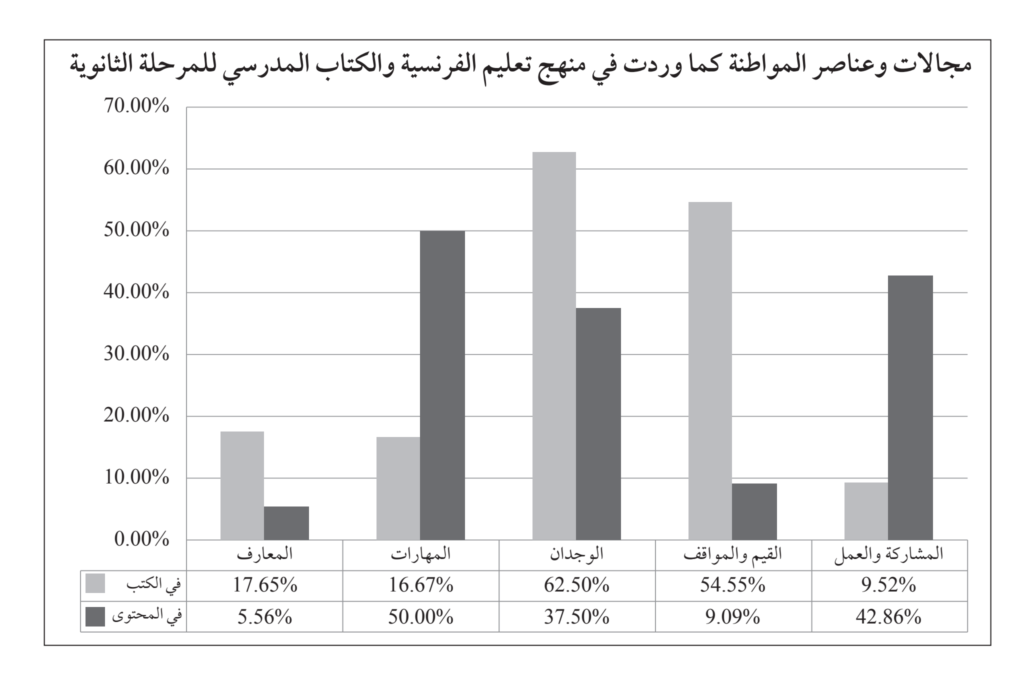
يمكن ملاحظة توزّع عناصر المواطنة على المجالات بحسب ورودها في الكتاب الرسمي لتعليم الفرنسية في المرحلة الثانوية، من خلال الرسم البياني الآتي:



تغلب بشكلٍ جليٍّ في كتب تعليم الفرنسية العناصرُ الوجدانية للتربية المواطنية (٦٢,٥٪)، وتليها أهميةً عناصرُ القِيَم والمواقف (٥٤,٥٪). فيما لا تدّعي هذه الكتب مساهمةً ذات قيمةٍ في بناء معارف المواطنية (١٧,٦٪)، أو المشاركة والعمل (٩,٥٪)، وتبدو غير موجّهةٍ بشكلٍ أساسيٍّ لإكساب المتعلّمين مهاراتٍ تقنيةً وفنيةً وفكرية (١٦,٦٪)....

المطابقة بين عناصر المواطنة الواردة في منهج تعليم الفرنسية والكتب المدرسية لتعليم الفرنسية (المرحلة الثانوية)

يمكن ملاحظة مدى المطابقة بين عناصر المواطنة الواردة في منهج تعليم الفرنسية والكتب المدرسية لتعليم الفرنسية، من خلال الرسم البياني الآتي:



	المعارف	المهارات	الوجدان	القيم والمواقف	المشاركة والعمل
في الكتب	17.65%	16.67%	62.50%	54.55%	9.52%
في المحتوى	5.56%	50.00%	37.50%	9.09%	42.86%

لا يمكن الحكم بواسطة اختبار الكاي على مدى مطابقة عناصر المواطنة بين المنهج ومحتوى الكتب (X2= 5.5, df=4, sig > 0.05)، لا سيما في مجال المهارات التي تركّز عليها المناهج (٥٠٪)، وتجتزئها الكتب (١٦,٦٪)، والفرق شاسعٌ في تعداد عناصر المواطنة في المجال الوجداني، حيث ذهبت الكتب بعيداً في تجسيده (٦٢,٥٪) متجاوزةً ما خصّه إياه المنهج (٣٧,٥٪). وتشكو الكتب بشكلٍ واضحٍ من عدم الاهتمام

بمجال المشاركة والعمل (٩,٥٪)، على خلاف توجّه المناهج الذي أعطاه المرتبة الثانية في الأهمية بعد مجال المهارات (٤٢,٨٪).

خلاصات وتوصيات

لا تتطابق مجالات وعناصر المواطَنة بين المنهج وكتب اللغة الفرنسية في المرحلة الثانوية، وهذا ما يشير إلى الخلل في انعكاس أهداف المنهج في الكتب. تتواجد عناصر المواطنة في كتب اللغة الفرنسية، إلا أنها متفاوتةٌ من صفٍّ إلى آخر وغير كافيةٍ لزرع بذور المواطَنة، ولا تحث التلامذة على الانتماء للوطن، إنما تركِّز فقط على المجال الوجداني والمواقف والقِيَم، متناسيةً أو متجاهلةً مجالات المعارف والمهارات والمشاركة والعمل، فكأنما تسعى الكتب إلى تلقين التلامذة دون حثِّهم على المشاركة الفعلية في قضايا الوطن، فهي تهمل المهارات ولا تشجِّع التلامذة على القيام بنشاطاتٍ لاصفِّيّة.

أما بالنسبة لعناصر المواطنة الموجودة في منهج اللغة الفرنسية، ففي الأغلب هي تحثُّ المواطن على العمل، والتعبير عن الرأي، والابتكار، فنرى أن المهارات والمشاركة والعمل تنال حصةً لا بأس بها في المنهج. وأهداف المنهج تسعى إلى تشكيل مواطنٍ مسؤولٍ، لديه القدرة على التعبير عن رأيه، والاستفادة من معلوماته من أجل المشاركة في القضايا الوطنية، الاجتماعية والاقتصادية، وبالتالي عدم الاكتفاء بالمعرفة. ولكن تبقى هذه الأهداف غير محقَّقةٍ لأنها لم تُترجَم فعلياً في الكتب، وبالتالي لم يكتسبها التلامذة.

بالإضافة إلى ما تقدّم، لا بد لنا من التوضيح بأن المواطنة تُزرَعُ في نفوس التلامذة ليس فقط من خلال الكتب المدرسية، إنما العنصر الأساس في نقلها لأذهان الطلاب هم الأساتذة والمعلمون. وهنا يلعب المنهج الخفيُّ دوراً هامّاً في التأثير سلباً أم إيجاباً على عناصر المواطنة. لذلك لا بد من توافر سماتٍ أساسيةٍ وملامحَ لدى المعلّمين، مُحفِّزةً للانتماء الوطني، وحسِّ المشاركة، والالتزام الاجتماعي، وثقافة الشأن العام.

إن التربية الوطنية جزءٌ مكمِّلٌ لسياسة التعليم لكل دولة، وهدفٌ من أهدافها العريضة، وإذا كان لها منهجها ومعلِّموها، فإن أيَّ معلمٍ، مهما كان تخصُّصه، له دورٌ في تربية النشء الوطنية، فإذا ما وعى المعلِّمون أهداف التربية الوطنية جيداً، فإنه بإمكانهم العمل على تحقيق تلك الأهداف من خلال دروس المواد الدراسية التي يقومون بتدريسها.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- أبو علي، ندى، التربية الوطنية والتنشئة المدنية بين اتفاق الطائف وتوجهات الطوائف، ٢٠٠٨.
- الأونيسكو، «نقد منهج التربية الوطنية والتنشئة المدنية»، تقرير، بيروت: المكتب الإقليمي للأونيسكو، ٢٠٠٣.
- الحاج، فاتن، «تعديل المناهج التربوية: في خدمة النظام الطائفي؟»، بيروت: جريدة الأخبار، عدد ٦ أيار ٢٠١٦.
- خليفة، علي، التربية على المواطنية في المجتمعات المتعددة الطوائف: بناء الثقافة المواطنية للتلاميذ في المدارس الثانوية في لبنان، أطروحة دكتوراه في علوم التربية، إشراف البروفسور فرانسوا أوديجييه، جامعة جنيف ـ سويسرا: كلية علم النفس والتربية، ٢٠١٠.
- خليفة، علي، «المواطنية ومسارات الدولة، دراسة تحليلية نقدية لعلاقة المواطنية بالدولة»، في المجلة العربية للعلوم السياسية (٣٩/ ٤٠)، ٢٠١٣.
- خليفة، علي، «مؤشر فعالية التربية المواطنيّة في المناهج بالاعتماد على شبكة مجالات وعناصر المواطنة الديمقراطيّة»، في مجلّة الحياة النيابيّة (٩٢)، ٢٠١٤.
- خليفة، علي، «التربية والمواطنة في مهبّ عوامل أزمة الهوية والانتماء، مقاربات التربية على المواطنة في مناهج إعداد المعلّمين في الجامعات اللّبنانية»، في مجلّة التربية المعاصرة الصادرة عن كلية التربية بجامعة الإسكندريّة (٩٧)، ٢٠١٤.
- خليفة، علي، «سيرورة التربية المواطنية في مناهج التعليم العام: منذ إعلان دولة لبنان الكبير حتى اليوم»، منشورة في «المدرسة في مجتمعات ما بعد الصراع: واقع وتحدّيات»، الأعمال الكاملة لمؤتمر المركز الدولي لعلوم الإنسان ـ الأونيسكو، ٢٠١٥.
- خليفة، علي، ما هي المواطنية وكيف نتربى عليها؟ بيروت: دار بلال، ٢٠١٨.
- الخوالدة، محمد عبد الله والزعبي، ريم تيسير، التربية الوطنية، المواطنة والانتماء، عمان: دار الخليج، ٢٠١٦.

- السيد حسين، عدنان، المواطنة أساسها وأبعادها، بيروت: منشورات الجامعة اللبنانية، ٢٠١٣.
- عامل، مهدي، قضايا التربية والسياسة التعليمية، بيروت: دار الفارابي للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧.
- عبد الباقي، سليمة، المناهج التربوية الحديثة تنشئة أم تطبيع؟ بحث نظري وميداني في المناهج التربوية اللبنانية، علم الاجتماع مثالاً، أطروحة دكتوراه في علم الإجتماع، الجامعة اللبنانية: معهد العلوم الإجتماعية، ٢٠١٤.
- عواضة، هاشم، المنهج التعليمي، بيروت: دار العلم للملايين، ٢٠١٥.
- فريحة، نمر، التربية الوطنية مناهجها وطرائق تدريسها، بيروت: دار الفكر اللبناني، ٢٠٠٦.
- قبيسي، حسان، النظام التعليمي في لبنان، بيروت، ٢٠١٢.
- المالكي، عطية بن حامد بن ذياب، «دور تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الليث من وجهة نظر المعلمين»، ٢٠٠٨.
- مرعي، توفيق والحيلة، محمود، المناهج التربوية الحديثة، عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٤.
- مصطفى، إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، ١٩٧٢.
- مطر، سارة، جريدة المستقبل، العدد ٣٨٧٥، صفحة٩، ٢٠١١.
- الموسوي، علي، قيم كتب اللغة الإنكليزية الغربية وسلوك تلامذة صفَّي السابع والثامن، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية، إشراف الأستاذ الدكتور علي خليفة، خلدة: الجامعة الإسلامية في لبنان، كلية الاقتصاد وإدارة الأعمال، ٢٠١٦.

المصادر والمراجع باللغة الأجنبية

- Bray, M. & Lee, W.O., (2001): Education and political transition: themes and experiences in East Asia, Hong Kong: Comparative Education Research Center.

- Karsten, S. & Ali, (2002): Citizenship education and the preparation of future teachers, in Asia Pacific Education review, 3 (2), pp. 168 - 183.
- Nasr-Moghaizel, Nada, (1989): «La question de l'identité dans la banalité des manuels de lecture», La génération de la relève, Une pédagogie nouvelle pour la jeunesse libanaise de notre temps, Louise-Marie Chidiac, Abdo Kahi, Antoine Messarra (dir.), Beyrouth: publications du bureau pédagogique des Saints-Cœurs.
- Paquay, L., (2006): Former des enseignants professionnels, Enjeux, stratégies et perspectives, Acte du colloque «Les défis de la profession d'enseignant dans une societé en mutation», (pp 43-66), ILE-USJ.
- Yammine, Assad, (2006): Rôle des pouvoirs sociopolitiques et religieux dans la réforme des programmes d'enseignement scolaires libanais: La transposition didactique externe: exemple de la reproduction humaine en EB8, Mémoire de Master en Science de la Vie, Université Libanaise: Faculté de Pédagogie.

المكان في شعر
محمد بن عبدالله بن سالم المِعولي

د. مروعي بن إبراهيم المحائلي
أستاذ مساعد
جامعة الأعمال والتكنولوجيا UBT/ جدة

ملخص

يسعى الباحث في هذه الدراسة إلى الوقوف على التجربة الشعرية للشاعر العُماني محمد بن عبد الله بن سالم المِعولي، وعلى العلاقة بينه وبين المكان، وما تحمله هذه العلاقة من طاقاتٍ إيحائيةٍ، وصورٍ يستلُّها الشاعر من ذاكرته أو من لا شعوره، ناقلاً للمتلقِّي صُوَر المكان الطبيعية، من بساتين وجداول وأنهرٍ، وأبعادَ المكان الحضارية المتجلية في الحصون والأسواق والقصور والبيوت والمدائن والمساجد، إضافةً إلى ما تحويه هذه الصُّورُ من شوق الشاعر وحنينه إلى الأمكنة والربع والأطلال، التي تشكِّل رموزاً لأوقاتٍ أنيسةٍ عاشها.

Abstract

In this study, the researcher seeks to examine the poetic experience of the Omani poet Mohamad Bin Abdallah Bin Salem Al Maouli, and his relationship with the place.

This relationship includes inspirational energies and images inspired by the poet from his memory or his unconscious, to convey to the reader the place’s natural images of orchards, streams and rivers, and its cultural dimensions manifested in the fortresses, markets, palaces, houses, cities and mosques. In addition, these images contain the longing and the nostalgia of the poet to these places, quarter and ruins, which are the symbol of good times that he lived.

مقدمة

الظاهرة المكانية لها خصوصيتها عند العديد من الشعراء والروائيين، الذين وظّفوها على المستويين الإبداعي والإنساني، مبرزين أهمية المكان وارتباطه بهويّة الإنسان، وبالأحداث التي تشغل الأمكنةَ مقترنةً بالزمان، «فللمكان دورٌ كبيرٌ في حياة أي إنسانٍ، ولا ريب في ذلك، فهو الركن الأساس الذي يمارس فيه تكوينه الحياتي، وبَعْدَ أن تتفتّح مداركُه يبدأ بتحديد أبعاده المكانية من خلال حياته العملية، إلى أن ينتهي المطاف به إلى مكانه الأخير»(١). وعلى المكان يقوم الحدث، وفيه يلتقي بغيره، ومن هنا فقد دخل «المكان ضمن عملية التفاعل الحياتية للإنسان، [فأصبح] جزءاً من الواقع أو محتوَياً بجزءٍ من الواقع»(٢). وبذلك يمكننا القول إن المكان يشكِّل «جزءاً» من تكوين الإنسان، لذلك بقي المكان لصيقاً بالتاريخ وبالحضارة، وشاهداً حيّاً على التطوّر والتغيّر وسجلّاً أميناً لأفعالنا وأفعال من سبقونا»(٣). ولمّا كانت الأحداث تشغَل الأمكنة مقترنةً بالزمان، كانت العلاقة بين الإنسان بشكلٍ عامٍّ والمكان قديمةً جداً، «فاستخدام الإنسان للمكان هو استخدامٌ يوميٌّ ومستمرٌّ، سواء بقصد العيش، أو التواصل مع الآخرين، وهذا الاستخدام اليومي للمكان يُكسِب المكان أهميةً خاصةً، لأنه يؤدِّي دوراً يُسهِم مع عناصر أخرى، كالشخصية والبيئة الاجتماعية والثقافية، في تكوين السّلوك الإنساني»(٤).

ولأن الظاهرة المكانية مرتبطةٌ بالأشخاص والأحداث والزمن، فإنها أخذت حيِّزاً كبيراً في الشعر العربي القديم، حيث وقف الشعراء على الأطلال والبيوت والديار الخالية من الحياة، وهي ما زالت تأخذ هذا الحيِّز عند شعراء معاصرين، ملأوا خواءها بأحاسيسهم الجيّاشة، وتعابيرهم المُذابة عاطفةً وحنيناً. ويظهر أن الإنسان الشاعر «في ارتباطه بالمكان سيكون أكثر عمقاً وإدراكاً لمعطياته، التي يمنحها ديناميكية التفاعل، ويضفي عليها صُوَراً جمالية»(٥)، «فالمكان هو الفضاء الأمثل الذي تنهل منه عملية الإبداع لدى الشاعر

(١) شذى عبد الكاظم الحلي، تحولات المكان الحسيني في الشعر العراقي ١٩٩٠ ـ ٢٠١٠، كربلاء: مكتبة العتبة الحسينية المقدسة، ٢٠١٦م، ص ١٦.

(٢) ياسين النصير، إشكالية المكان في النص الأدبي: دراسة نقدية، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، ١٩٨٦م، ص ٥.

(٣) ياسين النصير، الرواية والمكان: دراسة المكان الروائي، دمشق، دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع، ط٢، ٢٠١٠م، ص ١٧.

(٤) باسم الشريف، الزمان والمكان دراسة سيميائية، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٨م، ص ٤٩.

(٥) شذى عبدالكاظم الحلي، تحولات المكان الحسيني في الشعر العراقي ١٩٩٠ ـ ٢٠١٠، م. س، ص ١٧.

تصوّراتها وشعورها، وذلك عبر عملية التجادل بينه وبين الـذات»[1]، وبالتالي محاولة استنطاق هذا المكان وإبراز دلالاته التاريخية والحضارية. ولذلك فإن «التوظيف الإبداعي للمكان في الشعر منوطٌ بنجاح الشاعر في إخراج أمكنته من الحيازة العامة إلى حيازته الشخصية وبما يُحمِّلها من تجاربه، ومواقفه، ورؤاه، وبما يمنحها من دواخله وهو يعيد تشكيلها وخلقها من جديد»[2].

ومن الشعراء الذين حضرت الظاهرة المكانية بقوةٍ في شعرهم، الشاعر محمد بن عبد الله بن سالم المِعولي، الذي يُعدُّ «أحد أعلام الشعراء العُمانيين الخالدين، عاش حياته في أواخر القرن الحادي عشر وفي القرن الثاني عشر الهجري، وخَلّد في شعره ومدائحه مجدَ شعبه، وعظمةَ حكامه، وانتصاراتِ ملوكه وأئمّته الخالدين»[3]، وهو بلا منازعٍ «شاعر عُمان الكبير في زمانه»[4].

ومن المتعارف عليه أن (المِعولي) كان «يملك موهبةً شعريةً قويةً، وملكةً لغويةً قادرةً على التعبير عن عواطفه ومشاعره، وكل ما يجيش به صدره من انفعالاتٍ وتجارب شعريةٍ حافلةٍ. وقد ألمّ بتراث العرب الشعري، ووعى مختلف الثقافات الإسلامية والعربية، مما جعل منه شاعراً كبيراً، يهزُّ الجماهير العربية في عصره بشعره البليغ، وقصائده الباهرة، وغُـرَر مدائحه الحافلة بكل معنىً بديعٍ، وأسلوبٍ جميلٍ، وفكرٍ رفيعٍ، ولفظٍ رصينٍ، وموسيقى قويةٍ ساحرة»[5]. وككل الشعراء الكبار الذين احتلّوا حيِّزاً مرموقاً في وجدان شعوبهم «غنّت الجماهيرُ شعرَه، ومدائحَه العالية، واهتزّت لعبقريته جماهيرُ شعبه الخالد التليد»[6]. لذا اخترنا شعره موضوعاً لدراستنا هذه، والتي اقتصرنا فيها على ثلاثة مباحث رئيسةٍ وخاتمة. المبحث الأول: مناظر المكان الطبيعية في شعر المِعولي. المبحث الثاني: معمارية المكان وأبعاده الحضارية. المبحث الثالث: الحنين إلى المكان. وقد اتبعنا منهجاً استقرائياً تحليلياً لفهم بنية المكان وأوصافه ومحتوياته في شعر المِعولي، آملين أن يساعدنا هذا الأمر على «فهم البنية المعرفية، والوضع الاقتصادي والطبقي للسكان الذين

---

(١) حكيم صبري عبد الله، المكان في الشعر المهجري، رسالة ماجستير، بغداد: الجامعة المستنصرية، ٢٠٠١م، ص ١٧.

(٢) المكان الرؤية الإبداعية: قراءة في نصوص من الشعر العربي، مجلة آفاق عربية، العدد ٤، سنة ١٩٩٨م، ص٣٨.

(٣) محمد بن عبد الله بن سالم المِعولي، ديوان المِعولي، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، سلطنة عمان، وزارة التراث القومي والثقافة: مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، ١٩٨٤م، ص المقدمة.

(٤) م. ن، ص. ن.

(٥) م. ن، ص. ن.

(٦) م. ن، ص. ن.

ينتمون إلى هذا المكان. وبشكلٍ عامٍّ يظل بيت الإنسان ومسكنه امتداداً له، فإذا وصفنا البيت والحيّ والقرية فقد وصفنا الإنسان»[1].

المبحث الأول: المكان ومناظره الطبيعية

يصف (المِعولي) بستان قيسٍ المُسمّى بـ(الكامل)، مستعرضاً أوصافه ومحاسنه، فهو بستانٌ متكاملٌ بضيائه وظلاله، وهذا الكمال مستمرٌّ، ففي هذا البستان «الفواكه والأطايب والرغائب»، وهي عباراتٌ تحمل دلالات الكثرة. وبذلك يكون قد حصل النعيم، ولا غرابة في ذلك، فالنخل والأشجار تجري من تحتها الأنهار والجداول، وبذلك تكون بهجةً وفرحةً للناظرين، فيخيّل إليهم أنهم في جنات عدنٍ، تعتلي وجوههم الفرحة ويتبادلون التهاني وهم في سرور:

يا حبّذا بستان قيس الكاملُ وضياؤه وظلاله المتكاملُ

فيه الفواكهُ والأطايبُ والرغائبُ والغرائبُ والنعيمُ الحاصلُ

هو بهجةٌ للناظرين وفرحةٌ وبه التهاني والسرورُ الشاملُ

فالنخلُ والأشجارُ تجري تحتها الأنهارُ من أرجائها وجداولُ

فكأنها جناتُ عدنٍ منزلاً نعم النزولُ به ونعم النازلُ

وهذا البستان له قدرةٌ جماليةٌ تمكنه من الأخذ بالألباب، حتى أن العاشق ينسى محبوبه ويسلو عنه إذا ما دخل إليه:

لا عيب في مرآه إلا أنه ينسى أحبَّتَهُ النزيلُ الداخلُ

ليس ذلك وحسب، فالشاعر قد كلّ لسانه الفصيح عن وصف هذا البستان، وسُلِب منه عقلُه بسبب هذا الجمال، فعاد شاعرنا ذو الفهم كأنه باقلٌ:

كلّت لسان فصاحتي عن وصفهِ لو كنت ذا فهمٍ كأني باقلُ[2]

وفي قصيدةٍ ثانيةٍ له، يستهلها (المِعولي) بالدعاء بالبركة للبستان ولمَنْ قام ببنائه:

بوركت بنيةٌ وقد بارك الله لنا في عمر الذي قد بناها

(١) عبدالمليك عثامنة، دلالات الاستقرار في المكان: أريس نموذجاً، رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، ٢٠١١م، ص ٢٣.

(٢) محمد بن عبدالله بن سالم المعولي، ديوان المعولي، م. س، ص ٣٣٣.

ثم يقوم بتحديد موقع هذا البستان، فقد تم تأسيسه «على مطلع الماء» أو «على شاطئ الوادي»:

بنيةٌ أُسِّست على مطلع الماء تجلّت وعزّ من سوّاها

يا لها بنيةٌ على شاطئ الوادي عامَ السرورُ في رؤياها

ومن الملاحظ أن الشاعر استخدم أسلوب التكرار في كلمة «بنية»، وهو ما يعكس أهمية بناء هذا البستان.

ثم يشرع (المِعولي) بوصف البستان وصفاً مفصَّلاً؛ فهو روضةٌ من الرياحين يفوح منها المسك والشذى:

هي روضٌ من الرياحين فاح المسكُ منها كما يفوح شذاها

وهذه صورةٌ شمّيةٌ جميلةٌ تنقل للمتلقِّي ما أدركته حاسة الشّم.

ويستمر بالوصف الخلّاب مستخدماً أسلوب التّناصّ الديني، ومعتمداً على الصورة البصرية المستوحاة من أوصاف الجنة في القرآن الكريم، فهو، أي البستان، عبارة عن «قطعة من رياض جنات عدن» نزلت على الأرض، وعن طبقاتٍ أسفلُها «جنات» وليس جنةً واحدةً، وهذه الجنات تحوي النخيل والفواكه والتين والأشجار ذات الثمر الداني القريب. أما ماؤها، فإنه عذبٌ طيّبٌ نافعٌ حلو المذاق:

قدِّست من كل القذى فتعالتْ رفعةً أن نرى لها أشباها

روضةٌ من سفليها جنّاتٌ من نخيلٍ أفكارنا ترعاها

وبها التين والفواكه والأشجارُ أثمارهن دان جناها

وهي تجري من تحتها أنهارٌ من نميرٍ سبحان من أجراها

قطعةٌ من رياضِ جناتِ عدنٍ نزلت من سمائه فطحاها

ثم ينتقل (المِعولي) إلى الأثر النفسي والعقلي الذي يطرأ على من يرى هذا البستان الجميل، إذ يزول عنه الاكتئاب والهموم وكل الشدائد النفسية بمجرد رؤية هذا البستان:

إن عرتني شدائدٌ وهمومٌ واكتئابٌ تزول حين أراها

وهي أيضاً تُنسي كل حبيبٍ مَن يحب بمجرد أن يراها:

مَن رآها تنسيه كل حبيبٍ قد قضى الله ما قضى فقضاها

ويعترف بالعجز عن وصف هذا البستان:

يعجز الواصفون أن يصفوها بصفاتٍ لم يبلغوا منتهاها

ويا تُرى ماذا تقول «حور الجنان» لو رأت هذا البستان:

لو رأتها حور الجنان لقالت فوِّضونا فلا نريد سواها

ولا غرابة في ذلك، فهي «تتلألأ كأنها درةٌ» ذات لونٍ أبيض أو هي تشبه «البدر»:

تتلألأ كأنها درةٌ بيضاءُ أو كالبدور في مرآها

فهي قد بنيت بدقةٍ عظيمةٍ حتى تفوقت على نظيراتها:

عظُمت دقةً وفاقت وراقت واستقامت بنياً وتمّ علاها

لقد نجح الشاعر في نقل أحاسيسه ومشاعره إلى لوحةٍ فنيةٍ على امتداد القصيدة، فيؤكد أن هذا البستان، وما يحويه من مواطن جمالٍ لا يمكن أن تفارق فكره:

فهي في فكرتي وإن غبتُ عنها وهي دون الأشياء لا أنساها

فهنيئاً لمن بناها واعتلاها وطوبى لمن له سُكناها

وماذا عن الشاعر لو خُيِّر بين هذا البستان وبين الجنات في الآخرة؟

ولو أني خُيِّرتُ أستغفر الرحمن بين الجناتِ أو مثواها

قد لعمري لاخترت هذا نصيبي من خلودٍ لو لم أخَفْ عُقباها

وماذا عن الناس؟

كلُّ من رآها بعينٍ عياناً قال والله ما نرى شرواها

ما رآها امرؤٌ من الخلق إلا قال حقاً سبحان من أنشاها

ولا غرابة في ذلك، فلا شبيه لهذا البستان، والنظر إليه يزيل المرض الذي في العين:

كيف نلقى لها شبيهاً ونورُ الله مِن تحت عرشه يغشاها[1]

إن يكن في العيون شيءٌ من الداء فإن الدواء منها ثراها

وإذا ما القلوب تصدأ حزناً فهي تجلو عن القلوب صداها

(١) ملحوظة: لقد أخطأ الشاعر أو محقق الديوان في استخدام ظرف المكان «تحت» والصواب «فوق» في قوله: «الله مِن تحت عرشه يغشاها» وهذا الشطر يخالف نص الآية القرآنية، قال تعالى: الرحمن على العرش استوى، وقوله: ثم استوى على العرش.

ثم يعود شاعرنا للوصف البصري، معتمداً على العنصر اللوني، فبمجرد النظر إلى ذُرى هذا البستان سترى كلّ عجيبٍ، فقد «تجلّت كشمسٍ» في وقت الضحى، وتجد في هذا البستان ألواناً عدة، منها: (الأحمر، والأسود، والأخضر، والأزرق، والأبيض، والأصفر)، بالإضافة إلى النور الذي يلوح في أعلى هذا البستان:

إن أردتـــم تــرون كـل عجيبٍ فـانـظـروا أيـهـا الـورى فـي ذراهـا
فـهـي بـالـوشـي زُيِّـنـت وتحلّت وتجلّت كالشمس عند ضحاها
أحـمـر قــانٍ وأسـود غـربـيـبٌ ونـــورٌ يـلـوح فـي أعـلاهـا
واخـضـرارٌ وزرقـةٌ وابـيـضـاضٌ واصـفـرارٌ فـلا يـقـذى سـنـاهـا

ثم يذكر بأن الباني لهذا البستان هو «رب العلى»، ويستخدم في هذا المقطع تكرار (إذا) الشرطية، فهو الذي يعطي النفوس مناها «إذا اشتد كل همٍّ وكربٍ»، وهو «إذا ساء منزل أونبا بي *** وعرتني همومه حلاها»:

فـكـأن الـذي بـنـاهـا وأعـلاهـا بـنـاءً بـخـلـقـه أعـداهـا
هو ربُّ العلى أبو العرب الزاكي لـقـد جـل قـدره أن يُضـاهـى
فـإذا اشـتـد كـلّ هـمٍّ وكـرْبٍ بـالـبـرايـا يعطي الـنـفـوس مناها
وإذا سـاء مـنـزلٌ أو نـبـا بي وعـرتـنـي هـمـومـه حـلّاهـا

ثم يصف صاحب البستان:

فهو شمس الدنيا ونور هداها وضـيـاء الـعـلـيـا وبـدر دجـاهـا

ثم يختم القصيدة بمقطعين، يدعو في أحدهما لصاحب البستان بأن يعيش قرير العين:

عـش قـريـر الـعـيـون مـا غـرّدت ورقـاء لـيـلاً وغـرّدت فـي بكاها

وكعادته في التوثيق التاريخي لبناء البساتين والقصور والدور والأسواق والحصون، يؤرخ في المقطع الختامي لبناء هذا البستان في غرة شهر شوال في عام ١٠٧٨ هـ:

كـان تـاريـخـهـا بـغـرة شـوّال رعـاهـا ربُّ الـعـلـى وسـقـاهـا
وثـمـان مـضـت وسـبـعـون عـامـاً بعد ألـف حسابها قـد تناهى[1]

وفي قصيدةٍ له يعتمد (المِعولي) أسلوب التشخيص، وذلك عندما ينادي النهر، مرةً بـ «يا نهر»، وثانيةً بـ «يا روح أرواح بني آدم»، وثالثةً بقوله: «يا خير أنهار الورى كلها»،

(١) ديوان المعولي، م. س، صص ٤٣٤ ـ ٤٣٦.

ورابعةً بقوله: «يا سيد الأنهار»، وخامسةً بـ «وأنت ذا يا أيها (الأصغرين)». وهذا الأسلوب يمنح عناصر الطبيعة الحياة أو الروح البشرية:

يا نهراً سُميتَ بالأصغرين   وأنت أزريت على الأصغرِ

ويلوم «الناس جميعاً» على تسمية النهر «بالأصغر»،

لو أنصف الناس جميعاً لما   سماك أهل الأرض بالأصغرِ

فهو كما يراه الشاعر نهرٌ عظيمٌ لا يستحق هذا الاسم بل الأجدر أن يُسَمَّى «بالكوثر»:

مالي أرى الأقوام في غفلةٍ   لو أنصفوا سمُّوك بالكوثرِ

فالشاعر يمنح النهر شيئاً من القداسة، عندما يشبهه بنهر الكوثر المذكور في القرآن الكريم، قال تعالى: ﴿إِنَّا أَعْطَيْنَاكَ الْكَوْثَرَ﴾[1]. وهذا النهر هو «روح أرواح بني آدم»، والروح سرٌّ إلاهيٌّ، وهو سرُّ الحياة، ولا غرابة في ذلك فهو «خير أنهار الورى كلها» و«سيد الأنهار»:

يا روح أرواح بني آدم   من موسرٍ فيهم ومن معسرِ
يا خير أنهار الورى كلها   من سائر البلدان والأخضرِ

أما ماء هذا النهر فهو ماءٌ غيرُ عاديٍّ، إنه من «جنة الفردوس» أو من مسكها الأذفر»:

كأنما ماؤك من جنة الفردوس أو من مسكها الأذفرِ

فهو طاهرٌ حلو المذاق وممزوجٌ بماء الورد:

حلوت طعماً ومذاقاً كما   حلا مذاق الشهد والسّكّرِ
كأن ماء الورد قد خولطت   سلساله من مائك الأطهرِ

وبفضل هذا النهر أنبتت الأرض، وطاب العيش، واستقر الناس، لذا فهو نهرٌ مبارك:

لولاك أمست أرضنا قفرةً   خالية الزرع ولم تُبذرِ
ولا حلا فيها لنا منزلٌ   يروق في المرأى ولا المخبرِ

كما استخدم (المِعولي) أسلوب التبعيض من خلال تكراره لكلمة «بعض»، وهذا التبعيض لا يفيد القلة، بل يفيد التنوع والتعدد في ألوان الثمار، فخراج هذا النهر ثمارٌ متنوعة ذات ألوانٍ متعددةٍ (أخضر يانع، وأبيض يقق، وأصفر فاقع، وأحمر أحمرِ):

---

(١) سورة الكوثر، آية ١.

فبعضه من أخضر يانعٍ | وبعضه من أحمر أحمرِ
وبعضه من يققٍ أبيضٍ | وبعضه من فاقعٍ أصفرِ[1]

ويتضح لنا من تتبع المكان ومناظره الطبيعية، أن (المِعولي) قد رسم لنا البساتين والأنهار أو الجداول بشكلٍ مفصلٍ وجميلٍ، مبرزاً قدرته على التعبير عن دقائق الأمور، فهو بحقٍّ ناقلٌ أمينٌ للمناظر الطبيعية في بيئته.

المبحث الثاني: معمارية المكان وأبعاده الحضارية

يرتبط شعر (المِعولي) بالبيئة التي أنتجته، ففي ذكره للأمكنة، يُظهر أصالتها ومعاني الحياة المنبعثة منها بصورةٍ فنيةٍ تبعث على استذكار التاريخ الكامن في ذات الشاعر بأبعاده الثقافية والدينية والاجتماعية.

يستهلّ (المِعولي) إحدى قصائده بمناداة السائل عن الحصن «يا سائلي عن حصن قريتنا»، ليكون الجواب وصفاً لهذا الحصن، فهو حصنٌ شامخٌ وعجيبٌ، ولا يوجد له مثيلٌ:

يا سائلي عن حِصن قريتنا | لِمَ البُنيان؟ لا تبعد وأنت قريبُ
فهلمّ تلقَ عجائباً بشموخهِ | فهو العجيبُ ومَن بناه نجيبُ
فمحسَّنٌ ومزيَّنٌ ومرتَّبٌ | وبناؤه ما مثله ترتيبُ

وبالاعتماد على تقنية التشبيه، يصف شاعرنا الحصن مُسبِغاً عليه جمال «جنات عدن»، ولذلك فإن كل من يراه يحبه وينسى عياله، وينسى المحب حبيبه فتذهب عنه هموم الحب، وذلك لأن هذا الحصن خالٍ من العيوب:

أحسن بما هو في القُلوب محبّبٌ | ولكل مَن يرنو إليه حبيبُ
ينسى الغريبُ عِياله فكأنه | جناتُ عدنٍ ما بهن غريبُ

ثم يدلف إلى الوصف الهندسي فيقول:

ما أبصرتْ عيناي أحسن منظراً | منه فما منه الضياء يغيبُ
ويودّ مَن يُؤويه يُسجن دائماً | فيه وليس إلى العيال يؤوبُ
هو رائقُ الآفاق تجري تحته | الأنهارُ وهو بساكنيه حبيبُ

(١) محمد بن عبدالله بن سالم المعولي، ديوان المِعولي، م. س، صص ١٦٩ ـ ١٧٠. كيوان والمشتري كوكبان من كواكب السماء.

وقد تمّ بناء أساسات هذا الحصن من الجص المصبوب، وهو حصن ذو أعمدةٍ مرتفعةٍ عاليةٍ، مصفوفةٍ ومرتبةٍ بشكلٍ مميّز:

عـالـي الـعـمـادِ عُـلـوّه مـتـرتـبٌ   وأسـاسـه مـن جصهم مصبوبُ

ثم يصف السروج في هذا الحصن، فهي ذات أستارٍ، وهذه الأستار منمّقةٌ ومزخرفةٌ، وقد رمز إلى ذلك ب «سين ابن مقلة» أشهر خطّاطي العصر العباسي، وأول من وضع أسساً مكتوبةً للخطّ العربي:

أســتــارُه بـسـروجـهـن كـأنـهـا   سينُ ابن مُقلة في الحصى مكتوبُ

وهذه الأستار تشبه ثغر المرأة الجميلة المتبسمة التي تستغني بجمالها عن الزينة، فهي ذات أسنان مصفوفةٍ كاللؤلؤ المنظوم في سلكٍ:

أو ثـغـر غـانـيـةٍ يــروق تـبـسّـمـاً   سمطين فيه الـلـؤلـؤ المثقوبُ

ومن حسن غُرفات هذا الحصن وجمالها، فإن النسيم اللطيف يجول فيها ولا يسكن أو يتوقف، بل هو في حركةٍ مستمرةٍ لتنقية جوِّها وتلطيفه:

مِن حُسنه الغُرفاتُ لم يسكن بها   مِن روح سجسجه النسيم هبوبُ

لذا فإن:

مَـن قـال فـي أوصـافـه هـو قطعةٌ   من روضـة الجنات فهو مصيبُ

أما الذي:

وإذا يـقـول رأيــتُ حصنا مثلهُ   بعُمان في الترتيب ليس يُصيبُ

وما استخدام (المِعولي) للكثير من الكلمات ذات الأصل الديني مثل: (جنات عدن، تجري تحته الأنهار، أستار، قطعة من روضة الجنات)، إلا ليلقيَ على هذا الحصن نوعاً من الفخامة والقداسة، لدرجة أنه:

لا عـيـبَ فـيـه تــراه إلا أنـه   يُنسي المحبّ حبيبه فيطيبُ[1]

ويستهل (المِعولي) قصيدته في السوق بأسلوب التشخيص، وذلك عندما ينادي السوق بأداة النداء «أياً»:

أيـا سُـوقـاً فلو صُـوِّرت شخصاً   لتهتَ على بـقـاع الأرض طيبا

---

(١) م. ن، ص ٣١.

وما هذا السوق الغريب في حسنه سوى روضةٍ تسلي القلوب، وتكشف البلوى عن المكروب والمهموم:

فيا لك روضة تُسلي قلوباً ... وتكشف عن ذوي البلوى الكروبا
ويا لك من غريب المثل حسناً ... وأصبحنا به نهوى الغريبا
ومن يرنو إليك بعين فكرٍ ... يُخاف عليه أن ينسى الحبيبا

ولأنه اكتسب الخيرية في المكان فقد حوته المدائح والغزل، ولأنه خالٍ من العيوب، ومجموعٌ فيه الخير كلُّه، ويحتوي الفواكه ذات الألوان المختلفة المجففة والطازجة، فإن الشاعر يرى فيه كلَّ جميلٍ وعجيبٍ، فلا يغيب عن ذهنه وخاطره:

فيا خير البقاع بكل أرضٍ ... حويت المدح منا والنسيبا
خلوتَ من العيوب وكل ... سوقٍ ترى مُلئت جوانبه عيوبا
وإنك موضع الأرزاق طُرّا ... وفيك الخير مجموعاً رهيبا
وفيك فواكهٌ من كل لونٍ ... من الثمرات يُبسا أو رطيبا

ثم يُسقِط على (السوق) قيمةً إنسانيةً، فهو (أي السوق) يمنح الكبير في السن قوة الشباب، ويمنح من يداوم على زيارته الشبابَ الدائم المستمر، ثم يرسم صورةً معاكسةً لمن يبتعد عن هذا السوق، وهي صورةٌ مستمدةٌ من القرآن الكريم «وبُعدُك يجعل الولدان شيباً»:

وتجري تحتك الأنهار دأباً ... فمثلك لا نرى أبداً ضريبا
فآهاً لو يعود لنا شبابٌ ... لكي نهنا ولم نخَفِ المشيبا
إذا آواك ذو كبرٍ تقَوّى ... كأن به يرى عمراً قشيبا
ومَن يُكثِر مزارك لن يشيبا ... وبُعدُك يجعل الولدان شيبا

ويختم قصيدته بتأريخٍ لتأسيس السوق في عام ١٠٩٦ للهجرة. ثم بالدعاء لإمام المسلمين بالسلامة وطول العمر:

إمام المسلمين بقيتَ دهراً ... مدى الأيام لا ذقتَ الخطوبا
ولا برحت نجومك طالعاتٍ ... ولا هي قارنت أبداً معيبا
ولا ذاق الزمان لكم فِراقاً ... وشمس عُلاك لا رأت الغروبا[1]

ويُلاحَظ أن (المِعولي) قد استخدم أساليب عدةً في هذه القصيدة، ومنها أسلوب التشخيص بأسلوب النداء، وبأسلوب الحوار مع المكان (السوق) ولكنه حوارٌ من طرفٍ

---

(١) م. ن، صص ٣٧ ـ ٣٨.

واحدٍ، لاستخدامه (كاف) المخاطب «لأنك، يا لك، إليك، قبلك، فيك، بُعدك، مزارك، هواك». كذلك فإنه يشخِّص المجردات: «ولا ذاق الزمان لكم فراقاً، فقد منح الزمان (وهو من المجردات) صفاتٍ إنسانيةً (حاسة التذوق). بالإضافة إلى استخدامه أسلوب التضاد في [يبس × رطيب]، وهو أسلوبٌ يحمل دلالات العموم أي كل الفواكه. كما استخدم (المِعولي) أسلوب التجسيد في «ذقتَ الخطوب»، حيث نقل الخطوب من كونها من المجردات إلى مادةٍ يمكن إدراكها بحاسة التذوق، وأسلوب تكرار «لا» كطريقةٍ أو محاولةٍ لرفض مساس الممدوح بشرٍّ.

ويستهلّ (المِعولي) قصيدةً أخرى يصف فيها السوق، بأسلوب التشخيص، معتمداً على أداة النداء «يا»:

يـــا بـــقـــعـــةً فـــاقـــت بـبـهـجـتـهـا عـــلـــى كـــل الـــبـــقـــاعِ

ثم يقوم بحشد مجموعةٍ من الصور التشبيهية لهذه البقعة (السوق)، ربط بينها بتكرار «أو» في بداية كلِّ صورةٍ تشبيهية. فمرةً يشبِّه السوق بالياقوتة ذات اللون الأحمر اللامع، وهي صورةٌ لونيةٌ تحمل دلالات الفخامة والأبّهة:

فـــكـــأنـــهـــا يـــاقـــوتـــةٌ   حـــمـــراء تـلـمـع فـــي الـبـقـاعِ

وثانيةً عندما يشبِّه السوق بأفضل الجواهر:

أو مـــثـــل جـــوهـــرةٍ تـــروقـــك وهـــي مـــن خـــيـــر الـــمـــتـــاعِ

وثالثةً عندما يشبِّه السوق ب «روضةٍ غنّاء وارفة الظلال»:

أو روضــــــــةٍ غـــنّـــاء وارفـــــــة الـــظـــلال مـــع الـــمـــراعـــي

ورابعةً عندما يشبِّه السوق بجنّةٍ مزخرفةٍ بشكلٍ جميل:

أو جـــنـــةٍ قـــد زُخـــرفـــتْ حـــســـنـــاً لـــمـــحـــمـــود الـمـسـاعـي

وخامسةً عندما يشبِّهها بالغادة الغرّاء «واضحة الترائب والقناع»، وبجوانبها أنوارٌ تتلألأ مثل الشعاع:

أو غـــــادةٍ غـــــرّاء واضـــحـــة الـــتـــرائـــب والـــقـــنـــاعِ

تـــتـــلألأ الأنـــــــوار مـــن حـــافـــاتـــهـــا مـــثـــل الـــشـــعـــاعِ

ويختم هذه الصور التشبيهية المتتالية بصورةٍ متخيَّلةٍ، معتمداً على «لو»، فهو يخاطب السوق ويقول له: لو تغيَّرت صفتك من كونك مكاناً جامداً وتحوَّلْت إلى شخصٍ، أو بعبارةٍ أخرى لو أن هذا المكان خُلِقَ على صورة شخصٍ لكان هذا الشخص «سيداً حُلو الطباع»:

لـــو صـــــوِّرت شـــخــصـــاً لــكــنــت ســيــــداً حُــلـــو الــطــبــاعِ

ويصف علاقة المكان (السوق) بالماء وأثر الماء في إظهار مواطن الجمال والنظافة، فالأنهار تجري من تحتها دون انقطاعٍ، وهي صورةٌ مستمدةٌ من القرآن الكريم:

مـــن تــحــتــهــا الأنـــهــــار تــجـــري دفــعــتــيــن بـــلا انـــدفـــاعِ

ثم يرسم صورةً بصريةً لعينٍ تُسمى (عين منبك)، تنبع من «بطن الوهاد» كأنها قبةٌ ذات لونٍ أزرق، وهو لونٌ يحمل دلالات الصفاء والنقاء، كما يحمل دلالاتٍ ورموزاً سيميائيةً، فهو يدل على «الصدق والحكمة (ويرمز) للخلود، وقد يدل على الحب»[1]. هذا فضلاً عن الراحة النفسية التي تبعثها صورة الماء المتدفق، واللمعان الذي يبعثه شعاعٌ قويٌّ كضوء الشمس، يعكسه قاع هذه العين:

كـــالــقــبــة الــــزرقـــاء فـــي بــطــن الـــوهـــاد أو الـــقـــلاعِ

فـــأنـــظـــر إلـــى ضــحــضــاحــهــا كـــالــشــمــس تـــرمـــي بـــالــشــعــاعِ

ثم يدعو الناسَ لزيارة هذا المكان (السوق) لتنقية «القلوب من الوساوس، والرؤوس من الصداع»، فزيارتها وسيلةٌ لنسيان الهم، و«ماؤها البارد يقي من الحر، وينفي الدواعي» أي دواعي الهم.

تــنــقــي الــقــلــوبَ مـــن الـــوســـاوس والـــــرؤوسَ مـــن الــصــداعِ

زُرهــــا وســــلّ الــهـــمّ عــنــك فـــمـــاؤهـــا يــنــفـــي الـــدواعـــي

فـــهـــي الـــتـــي فـــي الـــحـــرِّ بـــــاردةٌ تــقــي حـــرَّ الــبــقــاعِ

ويختم بذكر المواصفات التجارية لهذا السوق، فهو «سوق أهل العدل»، وتوجد فيه كل الثمار القادمة من كل الأماكن، وهو «سوق المسلمين»، يتطور ويتسع على مدى الزمان، وهي مواصفاتٌ تجاريةٌ مميزة:

يـــا ســـوق أهـــل الـــعـــدل لـــســتُ عـــلـــى نــــواك بــمــســتــطــاعِ

---

(١) محي الدين طالو، الرسم واللون، دمشق: مكتبة الأطلس، ١٩٦١م، ص ١٧٢.

تجنى لك الثمرات من | كل البقاع بلا انقطاعِ
لا زلتَ سوق المسلمين | مدى زمانك في اتساعِ[(١)]

ويستخدم الشاعر أسلوب التشخيص في وصفه لغرفةٍ بناها إمام المسلمين، فهي فتاةٌ تحمل مشاعر، ولها أعضاء بشريةٌ (أعين)، فبمجرد أن رأت إمام المسلمين متفضِّلاً بنداه وعطاياه، حتى «رقّت وراقت واستنارت»، وهي فُضِّلت على مثيلاتها «كما فُضِّلت آيُ الكتاب المنزل»، وموقعها مميزٌ يحسدها عليه كل المواضع:

حكت جنة الفردوس معنى وصورةً | فقاطنها طهرٌ ومالكها ولي
فراقت ورقّت واستنارت وزُيِّنت | بمرأى مليكٍ بالندى متفضِّلِ
لقد فُضِّلت بنتاً على أخواتها | كما فُضِّلت آي الكتاب المنزلِ
ويحسدها من أجله كلُّ موضعٍ | من الأرض من سهلٍ سواها وأجبلِ[(٢)]

ويقوم الشاعر باستخدام أدوات التشبيه (كأن، الكاف)، بالإضافة إلى استخدام التناصِّ الديني للأوصاف القرآنية للجنة وإسقاطها على الغرفة، وذلك ليمنحها نوعاً من القداسة والفخامة. فالغرفة لا يوجد لها مثالٌ على وجه الأرض، «فكأن البانين قد نقلوها من «جنان الفردوس أو من سماها»، ولا غرابة في هذا التقارب بين المكانين، فهذه الغرفة أيضاً تجري من تحتها الأنهار. هذا بالإضافة إلى الصورة الشمية، فهذه الغرفة يعبق في جنباتها «المسك والند»، ولذلك فهي مكانٌ يُزيل الأحزان والهموم، مكانٌ في منتهى الحسن والجمال، مُنارٌ كالشمس في وقت الضحى:

فهي تجري الأنهار من تحتها | والمسك والند فاح من أعلاها
فكأن البانين قد نقلوها | من جنان الفردوس أو من سماها
إن عرتني الأحزان أو ضقت ذرعاً | من أمورٍ تزول حين أراها
فتناهتْ حُسناً وفاقت وراقت | واستنارت كالشمس عند ضحاها

أما المحور الأخير في هذه القصيدة، فهو عبارة عن تأريخٍ لسنة بنيان هذه الغرفة وهو عام ١١٠٧ للهجرة، وذلك في زمن الإمام سيف الدين بن سلطان، ثم يذكر بعض الصفات الخُلُقية للإمام، فهو «يعربيٌّ فطِنٌ أبيٌّ وفيٌّ»، ثم يقوم بتشبيه الإمام بـ«شمس الدنيا ونور سناها»:

عام سبعٍ والألف مع مائةٍ | تمت حساباً والخير في عقباها

(١) محمد بن عبدالله بن سالم المعولي، ديوان المعولي، م. س، صص ٢٤٦ ــ ٢٤٧.

(٢) م. ن، ص ٢٨٩.

في زمان الإمام سيف بن سلطان   سيف معطي القلوب مُناها
يعربيٌّ فطِنٌ أبيٌّ وفيٌّ   فهو شمسُ الدنيا ونور سناها[1]

وفي قصيدةٍ له، يستعين الشاعر بتقنية المجاز في تناوله لبعض المصطلحات ذات الطابع المعماري، فالفناء الرحب كناية عن اتساع رقعة المُلك والسلطة:

مُلكٌ بدا، ما به زيغٌ ولا خطلُ   رحب الفنا، خدنه المعروف والعملُ[2]

ويستخدم عبارة «عالي البنا» كنايةً وليس على وجه الحقيقة، فالمقصود أن الممدوح من بيتٍ ذي مكانةٍ عاليةٍ في قومه، وذلك في قوله:

حلفُ الهدى، طاهر الأجداد مبتهلٌ   عالي البنا، بالتقى والزهد مُشتملُ[3]

ويستعمل الشاعر مصطلح (البيت) في إحدى قصائده، بمدلوله المجازي للتعبير عن أصل ممدوحه الطاهر، وأنه ينحدر من بيتٍ عريقٍ ذي مكانةٍ عاليةٍ في الجود والكرم والعطاء:

يعربيٌّ مهذبٌ ماجدٌ معطٍ   سريٌّ كهف الهدى خيرُ هادي
أسدٌ فارسٌ جميلٌ جوادٌ   سامك البيت طاهرُ الأجداد[4]

وفي قصيدةٍ أخرى، يستخدم (المِعولي) مصطلح القصر أو القصور فيحوِّله إلى غرضه الخاص في الحديث عن الاستعداد لما بعد الموت، فيقول واعظاً:

ولو ملك الفتى مالاً عظيماً   وشيَّد في ذرى الدنيا قصورا
فما يغنيه عن شيءٍ عظيمٍ   من الدنيا إذا سكن القبورا[5]

ويتساءل شاعرنا عمن كان قبله ممن عاشوا منعمين في القصور، وهذا التساؤل يهدف من خلاله إلى العظة والعبرة:

فأين الأوّلون من البرايا   ومن ملك الخورنق والسديرا[6]

وفي قصيدة له يصف شاعرنا قصر (يبرين) ببنائه الجميل المحاط بأنواع الفاكهة، فيسرُّ الناظر إليه ويزيل عنه الهمّ والكدر:

---

(١) م. ن، ص ٤٣٣.
(٢) م. ن، ص ٣٢٩.
(٣) م. ن، ص ٣٢٩.
(٤) م. ن، ص ١١٦.
(٥) م. ن، ص ١٥٦.
(٦) م. ن، ص ١٥٦.

قصرٌ مشيدٌ يسرُّ الناظرين إذا ... نظرته زال عنك الهمُّ والكدرُ
فيه السرور وفيه كل فاكهةٍ ... يحوطه النخل والرمان والشجرُ

ولتوكيد جمالية هذا القصر وروعته، يلجأ الشاعر إلى أسلوب التناصّ الديني، مُسبِغاً عليه صفاتٍ من جنة الفردوس الواردة في القرآن الكريم:

وفيه ما لا رأت عينٌ ولا خطرت ... به الخواطر والأوهام والفِكَرُ
كأنه جنة الفردوس منزلةً ... فيها الفواكه والخيرات والسررُ
وحوله روضةٌ غناء وارفةٌ ... فيها الأطايب والأشجار والثمرُ
من حُسنها وسنا أنوار بهجتها ... إذا نظرت إليها يَقصُر النظرُ[1]

وفي رثائه لقاضي المسلمين (ابن زامل) رحمه الله، يرسم (المِعولي) صورةً سيميائيةً تدل على الحزن، فالمكان (المدائن والنواحي) قد اكتسبت اللون الأسود الناتج عن الظلمة المعنوية، فليس المكان هو الحزين، ولكن الناس القاطنين فيه هم المحزونون على رحيل ابن زامل:

وأظلمت المدائن والنواحي ... بموت العالم البر الوفي[2]

وفي معرض حديثه عن بناء المسجد بجنب روضةٍ تزهو بأشجارها وأزهارها، يبين شاعرنا سبب بناء المسجد، فهو «لوجه إلهٍ بالفضائل منعمِ»، ويرجو الرحمة والمغفرة من الله:

بنينا بجنب الروضة الآن مسجداً ... لوجه إلهٍ بالفضائل مُنعمِ
بنينا به نرجو مِن الله رحمةً ... وعفواً لنا والصفح عن كل مأثمِ
وذي روضةٌ فاقت على كل روضةٍ ... بنخلٍ وأشجارٍ وزهرٍ متمّمِ[3]

وفي قصيدةٍ أخرى يصف المِعولي المسجد، مستخدماً أسلوب التشخيص في مناداته له، مسقطاً عليه صور الإيمان والقِيَم الدينية، فهو قد بُني في بقعةٍ علويةٍ اختارها الله تعالى وفضَّلها لتصبح مكان عبادةٍ وتكتسب القداسة، ففاق بترتيبه كل المساجد، وأصبح مأوى كل هادٍ ومهتدٍ، وهو بالنسبة للشاعر شخصٌ مفعمٌ بالحياة، واعٍ وعاقلٌ يمكن مناداته:

---

(١) م. ن، ص ١٨١ ـ ١٨٢.

(٢) م. ن، ص ٤٤٧.

(٣) م. ن، ص ٣٩٠.

أيــا مــســجــداً فــي بـقـعـةٍ عـلـويـةٍ　　لقد فقت ترتيباً على كل مسجدِ
فلا زلت معموراً ولا زلت عامراً　　تـبـارك مـأوى كـل هـادٍ ومهتدي
قد اختارك الرحمن فضلاً ببقعةٍ　　مـبـاركـةٍ قـدسـت عـن كـل ملحدِ

ويرسم الشاعر أبعاد منظر المسجد فيما لو أُعطي حقّه المعماري الهندسي، فيختار له تشبيهاتٍ تضفي عليه الروعة في أبعادها المختلفة:

فبالحق لو أُعطيت حقَّك كاملاً　　تُـشـاب بمسكٍ لا تشاب بقرمدِ
وبُسطُ الثرى باللؤلؤ الرطب نسجُها　　وجُـدرك تُبنى من لجينٍ وعسجدِ

وفي مناداته للمصلّين، يتمنى الشاعر أن يؤتيَهم الله «نصيبين في غدٍ»، وفي هذا تناصٌّ مع قول الله تعالى: ﴿**أُولَٰئِكَ يُؤْتَوْنَ أَجْرَهُم مَّرَّتَيْنِ بِمَا صَبَرُوا**﴾[1]:

أيـا عصبةً قـامـوا بمسجد ربِّهم　　فـإن شـاء يؤتيهم نصيبين في غدِ
ويا سامعاً قولي سلِ الله رحمةً　　ومغفرةً أدعـوك إن كنت مسعدي

ثم يقوم (المِعولي) بتوثيق وتأريخ بناء المسجد، فقد بُني في شهر ربيع سنة ١١١٣هـ، وذلك في عهد (سيف بن سلطان بن سيف) وعامله (عامر بن محمد). ثم يختم قصيدته بالصلاة والسلام على خير الأنام محمد بن عبدالله عليه الصلاة والسلام:

وتـاريـخـه يـومـاً جعلناه مسجداً　　بشهر ربيعٍ في الحساب الممددِ
وألــفٍ مـضـى مـن بـعـدهـا مـائـةٌ　　خلت ثلاثة عشر في حسابٍ مقيّدِ
بدولة سيفٍ ذي المعالي إمامنا　　سلالة سلطان بن سيف المؤيّدِ
وعـامـلـه الـعـدل الـولـي حبيبنا　　بـه عـامـر أعـنـي سـلـيـل محمدِ
وصــلِّ إلـهـي كـلـمـا لاح بـارقٌ　　على المصطفى هادي البرية أحمدِ[2]

المبحث الثالث: الحنين إلى المكان

يحنُّ شاعرنا إلى الأماكن، فهي وسطٌ حيويٌّ يُعبّر من خلاله عن إنسانيته وتجربته الإنسانية، فيعود إلى الماضي، مستمدّاً منه عواطف ومشاعر يواجه بها حاضره. وبتتبع حنين المِعولي إلى المكان وجدناه يحنُّ إلى المدن (الشام، صنعاء، بيرين)، ويصف الرَّبعَ وما حلَّ به من تغيُّرٍ، ويقف بالأطلال.

---

(١) سورة القصص، آية ٥٤.

(٢) محمد بن عبدالله بن سالم المعولي، ديوان المِعولي، م. س، صص ١٢٩ ـ ١٣٠.

يثير البرق حنين الشاعر للمدائن (الشام، صنعاء، بيرين)، فهو صبٌّ ودموعه لا تكفُّ عن النزول:

مـن لـصـبٍّ دمـوعـه لـيـس تـرفـا   هـمـلانـاً إن شـام بـالـشـام برقا
وكـشـيـبٍ إذا تـذكَّـر أحـبـابـاً بـصـنـعـاء حـنَّ وجـداً وشـوقـا
وإذا لاح نـحـو بـيـريـن بـرقٌ   هـام شـوقـاً وهـام حباً وعشقا[1]

ينادي المعولي الرَّبع[2]، ويسعى إلى بثِّ الروح فيه مقاوماً البلى والنسيان، وذلك عن طريق أسلوب التشخيص، فيناديه (يا أيها الرَّبع) الذي أوحش بعد أن فارقه أهلُه ورحلوا عن عرصاته، وتنكَّرت له آيات الجمال التي كانت فيه، وتكدَّرت ساحاته، فلم يعد شيءٌ على حاله «فلا سكّانه سكّانه... ولا غاداته غاداته... ولا فتيانه فتيانه... ولا ظبيانه ظبيانه»:

يا أيها الربع الـذي قد أوحشت   مـن بـعـد رحـلـةِ أهـلـه عـرصـاتُـهُ
وتـنـكّـرت مـن بـعـده آيـاتُـهُ   وتـكـدَّرت من فقدهم سـاحـاتُـهُ
أمـسـى فـلا سـكّـانـهُ سـكّـانـهُ   كـلّا ولا غـاداتُـهُ غـاداتُـهُ
وغـدا ولا فـتـيـانُـهُ فـتـيـانُـهُ   كـلّا ولا ظـبـيـانُـهُ ظـبـيـانُـهُ[3]

ويلاحَظ في الشاهد السابق تكرار الشاعر لأداة النفي «لا» بالإضافة إلى «كلّا»، وهي أدواتٌ تحمل دلالات الرفض للواقع، وعدمِ التصديق أو عدم تقبُّل نفس الشاعر لهذا التغيُّر الذي طرأ على المكان (الرَّبع) بعد أن فارقه أهله.

وفي شاهدٍ آخر يذكر شاعرنا مجموعةً كبيرةً من الأماكن، مثل: (ربع سلمى وزينب، والغوير، ولعلع، ووادي المنحنى، وزروده، وربى نجد، ورملة عالج، ووادي نعمان، ونجود وادي نعمان، وضارح، والرقمتين، وحاجر، ووادي الغضا)، فهذه الأماكن تذكِّره بحبِّه القديم «شفيت جوى قلبي بلثم صعيده». وتقوم القصيدة على أسلوب التشخيص، فالشاعر يسرد بعض الأوامر، مثل: (حيِّ، مُر، سلّم، حدِّث، عرِّج، خُذ)، وكذلك بعض النواهي، مثل: (لا تنسَ، لا تسلْ)، ويدعو المخاطبَ إلى البدء بالتحية لبعض الأماكن، والسلام على أماكن أخرى:

---

(١) م. ن، ص ٢٧٦.

(٢) الربع: الحيّ والموضع ينزل فيه الرَّبعُ في اللغة الناس وقت الربيع المعجم الوسيط، معجم اللغة العربية، مصر: مطابع دار المعارف، مادة ربع، ص ٣٢٤.

(٣) محمد بن عبدالله بن سالم المعولي، ديوان المعولي، م. س، ص ٦٦.

ولا تنسَ إن جئتَ (الغوير) و(لعلعاً) فعرِّج بوادي المنحنى و(زرُوده)
هنالك لي وُدٌّ قديمٌ وطالما شفيت جوى قلبي بلثمِ صعيده
وحيّ رُبى نجدٍ و(رملة عالجٍ) ومرَّ (بنعمانٍ) وطُفْ بنجوده
وسلِّم على ربعٍ لسلمى وزينبٍ به فتكت آرامُهُ بأسوده
وحدِّث عن الحيّ الحلول بـ(ضارحٍ) وأخبر معنّى بالهوى وجديده
وشمّ بارقاً (بالرقمتين) و(حاجرٍ) ولا تسل عنه إن وفى بعهوده
وعرِّج على وادي الغضا وظلالهِ وخذ خبرا عنه وعن روعة بيده[1]

ويقف (المِعولي) بمدينة رسول الله (يثرب) فيبدو له «من الأشواق مالا [يطيقه]»، ويؤكد أنه «في نعمةٍ ومسرَّةٍ وصحة أعضاء»، كيف لا وهو يرى «قبر الهاشمي محمد» (ص) ووصل إلى «ربعه». ويلاحَظ أن الشاعر قد كرّر اسم المصطفى (محمد) (ص) في خاتمة كل بيتٍ في القصيدة، وهذا التكرار يوضح حب الشاعر للممدوح والتلذّذ بذكر اسمه، بالإضافة إلى أن الممدوح (محمد) (ص) هو من جعل لهذا المكان قيمةً إيمانيةً في نفس الشاعر:

ألا إنني في نعمةٍ ومسرّةٍ وصحّةِ أعضاءٍ بذكر محمدِ
بدا لي من الأشواق ما لا أطيقهُ لرؤية قبر الهاشمي محمدِ
تبدّى لنا نورٌ بيثرب حيثما وصلنا إلى ربع النبي محمدِ
ثنائي وتذكاري وودّي وطاعتي ومدحي لخير العالمين محمدِ[2]

كما إن الطلل متمكّنٌ في ذاكرة الشاعر المِعولي، فهو يتلمس الدفء المتمكّن في الطلل، خارجاً من نفسه المثقلة بالأشواق والحنين، وهو «لا يستطيع أن يبرح المكان، والمكان يحتويه في حياته ومماته، فهو جزءٌ منه لا يختلف عنه في شيءٍ، بل يحمل من سابقيه الذين رحلوا بقيةً يقف عليها في كل طللٍ يخاطبه ويخاطبه»[3]. ويقف (المِعولي) بأطلال «وادي المنحنى» عندما مرّ بالربع الذي كانت تسكنه حبيبته «مي»، وقد أقفر هذا المكان بعد رحيل «مي» عنه. وقف بهذا الموضع وهو يبكي بدمعٍ غزيرٍ ويسائل الطلل القفر عن حبيبته، ثم يقوم بالدعاء لهذه الأطلال بالسُقيا:

---

(١) م. ن، ص ١١٠.

(٢) م. ن، ص ١٣٣.

(٣) إبراهيم روماني، المدينة في الشعر العربي: الجزائر أنموذجاً ١٩٢٥ ـ ٢٩٦٢، المؤسسة الوطنية للفنون، مطبعة الرغاية، الجزائر، ٢٠٠٢م، ص٢٠٥.

لميٍّ بـوادي المنحنى طللٌ قفرُ   سقاه الحيا الوسميّ من نؤيه الفقرُ
وغـاداه منهلٌ مِـن الـمزن هاملٌ   وعــلّ ثـراه مـرعـدٌ واكـفٌ غمرُ
وقـفـت بـه لـمـا مـــررت بـربـعـهِ   أسائله عنهم ولـي أدمـعٌ غُـزرُ[1]

ويقف (المِعولي) بأطلال «ربع ليلى» ويدعو الناس للوقوف معه، ويؤكد بأنه سيقف حتى لو فارقه قومه وبانوا عنه، ويطلب منهم أن يساعدوه على البكاء «فإن البكا للهم والحزن كاشف»، وقلب شاعرنا من هجر الأحبة مضطرب:

قفوا فلنا في ربـع ليلى مواقفُ   فـإنـي وإن بـايـنـتـمـوني لـواقـفُ
فـإن كـان ديني دينكم عرجوا بنا   وعوجوا على أطلالها لا تخالفوا
فإن لم تعوجوا ساعدوني على البكا   فـإن البكا للهم والـحـزن كاشفُ
دعوني أُرِحْ قلبي من الهمِّ والأسى   فقلبي من التفريق والهجر واجفُ[2]

ويلاحظ في هذه الأبيات تكرار الشاعر لـ «إن»، وهذا التكرار يحمل دلالات التوكيد.

ولا يجد (المِعولي) غضاضة في ذرف الدموع على «ربـع ليلى» فله في هذه الحِمى «سوالف»:

ولا غرو إن أسبلت في الربع أدمعي   فلي في حمى ليلى ليالٍ سوالفُ

وهو يدعو بالسُقيا لهذه الأطلال بِـ «نوء السماكين»[3]، وهما كلمتان تحملان دلالات الاتجاهات الأربع، الشمال والجنوب والغرب والشرق، أي أن الشاعر يدعو بالسقيا لهذا المكان (الطلل)، من الاتجاهات الأربع وفي كل الأوقات، من السحب الكثيرة المطر.

سقى ربعَها نـوءُ السماكين هامعٌ   من المزن هطّال المدامع واكفُ

وهو يُشَبِّه هذا المطر بدموعه التي ذرفها «بكرة وعشية» عند ابتعاده عن هذا المكان:

كـمـا قـد سـقـتـهُ بـكـرةً وعـشـيـةً   غداة النوى مني الدموعُ الذوارفُ

وانسجاماً منه مع دواعي الموقف، يقوم الشاعر بدعوة الناس المحبين له بالعكوف مثله «على مربع الأحباب»:

---

(١) ديوان المِعولي، م. س، ص ١٩٢.

(٢) م. ن، ص ٢٥٩.

(٣) ناء النجم نوءاً، وتنواء: سقط في المغرب مع الفجر مع طلوع آخر يقابله في المشرق «المعجم الوسيط»، مادة سمك والسماكان: «نجمان نيران، أحدهما في الشمال وهو السماك الرامح، والآخر في الجنوب وهو السماك الأعزل «المرجع السابق، مادة ناء».

ألا فاعكفوا إن كنتم لي حبائباً		على مربع الأحباب إني لعاكفُ

ثم يضعنا الشاعر حيال ما في نفسه من ألمٍ وحسرةٍ، عندما يصف هذا الطلل الذي درست معالمه بفعل الريح الشمالية بعد أن بَعُد «سكان وأهل وجيرة» عن هذا المكان:

على مربعٍ بالمنحنى قد تغاورت		عليه من الريح الشمال عواصفُ
عفا بعد سكانٍ وأهلٍ وجيرةٍ		بحيث ثقال المزن فيه عواكفُ

ويصف وقوفه بهذا المكان، وكيف أن دمعه قد انهلّ، مستخدماً أسلوباً تشخيصياً جميلاً عندما قام ببث الروح في هذا الطلل «وقفتُ أحييه»:

وقفت أحييه وتنهلّ أدمعي		لأن شفاء القلب تلك المواقفُ

ولا يقف عند هذا القدر من التصوير، بل يعزّز فكرة بعث الروح في المكان بمساءلته عن أحبابه، ولكن أنّى تجيبه هذه الأطلال وقد عفت رسومها نتيجة الرياح العواصف وتقادم الزمن:

أسائله عنهم وأنّى تجيبني		رسومٌ تعفتها الرياح العواصفُ

ويقوم الشاعر بوصف ثنائية الماضي والحاضر، وهو ما يعكس تبدّل حال المكان، فهو في الماضي مكانٌ يعجُّ بالحياة، وفيه «العيش أغيد ناعم» لأن «البيض الحسان العفائف» كنّ يجلْن فيه. أما في الحاضر، فقد تبدّل حال هذه المراتع «فأمست ظباءُ الوحش فيها رواتعاً»:

فأمست ظباء الوحش فيها رواتعاً		وكان بها البيض الحسان العفائفُ
وعهدي بها والعيش أغيدُ ناعمٌ		وظلي بهاتيك المرابع وارفُ

ولتأكيد انتسابه للمكان، يطلب الشاعر مِن كل مَن يغدو أو يروح أن ينثر الدموع الغزيرة لإرواء ربع ليلى:

سقى ربع ليلى كلُّ غادٍ ورائحٍ		وإن طاف بي من شوقها اليوم طائفُ[1]

خاتمة

اعتمد الشاعر المعولي على الوصف عنصراً رئيساً في بناء المكان، لكنه تجاوز أبعاد المكان الهندسية في الكثير من شعره، فاستغل المكان محاولاً إظهار بعض النفحات الإبداعية التي زادت من قيمة شعره الفنية. وتشكلت جمالية الأمكنة من خلال ما حمّلها

(١) محمد بن عبدالله بن سالم المعولي، ديوان المِعولي، م. س، صص ٢٥٩ ـ ٢٦٠.

الشاعر من مؤثراتٍ وجدانيةٍ وتاريخيةٍ ودينيةٍ، وذلك راجعٌ بالدرجة الأولى إلى تشبُّع ذات الشاعر بالقِيَم الروحية والحضارية، وإلى حاجته النفسية إلى العزاء إزاء معطيات الحاضر والزمن الذي غيّر كل شيء. لكن الزمن لم يمنع الشاعر المعولي من أن يعطي للمكان المقفر صورةً متخيَّلةً ذات حمولةٍ معرفيةٍ ومرجعيةٍ تاريخيةٍ، فضلاً عن همومٍ وشجونٍ ترتبط به شخصياً، فتراه يتغنى من خلال الأمكنة بذكرياتٍ ممتعةٍ تارةً، ويتعاطف بصدقٍ مع شخصياتٍ وأماكن دينيةٍ بما تمثّله من قِيَمٍ روحيّةٍ ساميةٍ تارةً أخرى، وظل دائماً مرتبطاً بالمكان ضمن علاقةٍ متبادلةٍ بينهما تشفُّ عن حسِّه الجمالي وتفاعله المرهف مع الأمكنة التي تجلّى وجدانُه من خلال وصفها، وإفراغ شحناتٍ وجدانيةٍ في مدلولاتها. وهو، وإن وزَّع اهتمامه بين الماضي والحاضر، لكن عينه ظلت منصبَّةً على ما يحمله المكان وتاريخه من دفءٍ يقاوم برودةً يوحي بها هذا المكان ظاهرياً.

المصادر والمراجع

- الحلي، شذى عبد الكاظم، تحولات المكان الحسيني في الشعر العراقي ١٩٩٠ - ٢٠١٠، العراق، كربلاء: مكتبة العتبة الحسينية المقدسة، ٢٠١٦م.
- روماني، إبراهيم، المدينة في الشعر العربي الجزائر أنموذجاً، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون، مطبعة الرغاية، ٢٠٠٢م.
- الشريف، باسم، الزمان والمكان دراسة سيميائية، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٨م.
- الضبع، مصطفى، استراتيجية المكان: دراسة نقدية، القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة، ١٩٩٨م.
- طالو، محي الدين، الرسم واللون، دمشق: مكتبة الأطلس، ١٩٦١م.
- المِعولي، محمد بن عبدالله بن سالم، ديوان المعولي، تحقيق: محمد عبدالمنعم خفاجي، سلطنة عمان: مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، وزارة التراث القومي والثقافة، ١٩٨٤م.
- النصير، ياسين، إشكالية المكان في النص الأدبي: دراسة نقدية، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، ١٩٨٦م.

- النصير، ياسين، الرواية والمكان: دراسة المكان الروائي، دمشق: دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع، ط٢، ٢٠١٠م.

المجلات العلمية

- المكان الرؤية الإبداعية: قراءة في نصوص من الشعر العربي، مجلة آفاق عربية، العدد ٤، سنة ١٩٩٨م.

الرسائل العلمية

- عبدالله، حكيم صبري، المكان في الشعر المهجري، رسالة ماجستير، بغداد: الجامعة المستنصرية، ٢٠٠١م.
- عثامنة، عبد المليك، دلالات الاستقرار في المكان: أريس نموذجاً، رسالة ماجستير، إشراف: علي غربي، جامعة منتوري قسنطينة، ٢٠١١م.
- الغامدي، ياسر فضل، جماليات المكان وبناؤه في الشعر العربي الحديث في اليمن، (١٩٤٠-٢٠٠٠)، رسالة ماجستير، جامعة عدن، ٢٠٠٩م.

المعاجم

- المعجم الوسيط، مطابع دار المعارف، مجمع اللغة العربية بمصر، ٢٠١١م.